

Opettajien käsityksiä omasta ja oppilaiden temperamentista sekä temperamentin yhteys arviointiin

Helsingin Yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Kotitaloustieteen opintosuunta
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Matti Siitonen

Ohjaajat: Minna Autio ja Anne
Nevgi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Matti Siitonen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien käsityksiä omasta ja oppilaiden temperamentista sekä temperamentin yhteys arviointiin		
Title Teachers perceptions of their own and students temperament and the effect of temperament on student evaluation		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Minna Autio ja Anne Nevgi	Aika - Datum - Month and year 6.5.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 46 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia temperamentti käsityksiä opettajilla on itsestään ja oppilaista sekä onko temperamentilla yhteyttä arviointiin. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että temperamentilla on vaikutusta arviointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan arvioinnissa ei saa ottaa huomioon oppilaan temperamenttia ja siksi onkin tarpeen tutkia, että onko temperamentilla kuitenkin jonkinlainen vaikutus arviointiin ja miten temperamentin vaikutusta pystyisi minimoimaan.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysillä ja se teemoiteltiin. Haastattelut tehtiin puolistrukturoidulla menetelmällä ja haastattelut toteutettiin haastateltavan kotona tai yliopiston tiloissa. Tutkimusaineisto koostuu kolmen työssä olevan opettajan sekä kahden opintojen loppuvaiheessa olevan opettajaopiskelijoiden haastatteluista. Tutkimukseen osallistuneilla kaikilla oli kokemusta opettamisesta ja oppilasarvioinnista. Aineistosta analysointiin kahden teeman kautta: 1) opettajien käsitys temperamentista ja 2) temperamentin vaikutus arviointiin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tulosten perusteella haastateltavia selkeästi kiinnostivat temperamenttiin liittyvät asiat erityisesti opettajantyön takia. Haastateltavien käsitys temperamentista oli kattava sisältäen muun muassa määritelmän siitä, että temperamentti on ihmisen tapa reagoida ja toimia erilaisissa tilanteissa ja temperamentti on synnynnäinen asia. Käsitys temperamentista oli syntynyt työkokemuksen sekä opintojen kautta. Kuitenkin työkokemuksen merkitystä painotettiin enemmän kuin opintojen merkitystä, vaikka temperamentti-käsitys on peräisin opinnoista. Oman temperamentin vaikutusta opetukseen ja arviointiin haastateltavat olivat selkeästi reflektoineet, että miten se vaikuttaa ja miten sitä pystyy tiedostamaan. Temperamentilla oli haastateltavien mielestä vaikutusta arviointiin ja sen poissulkeminen täysin nähtiin hyvin haastavana. Haastateltavat esittivät kuitenkin keinoja, joilla voi vähentää temperamentin vaikutusta arviointiin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord temperamentti, arviointi		
Keywords temperament, evaluation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Matti Siitonen		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien käsityksiä omasta ja oppilaiden temperamentista sekä temperamentin yhteys arviointiin		
Title Teachers perceptions of their own and students temperament and the effect of temperament on student evaluation		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Minna Autio ja Anne Nevgi	Aika - Datum - Month and year 6.5.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 46 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> The aim of the research is to investigate how teachers perceive both their own and their students' temperaments, and to see how temperament affects student assessment. Earlier research demonstrates an effect of temperament on evaluation. According to the national core curriculum of primary education (2014), the temperament of a student must not be taken into account upon assessment. Therefore, an evident need for further research exists, to see, if there after all remains an effect of temperament on assessment, and to see how the potential effect could be minimized.</p> <p><i>Methods.</i> The investigation was of qualitative nature. The material was analyzed by content and thematic analysis. The interviews were conducted following a half-structured method and held in either the personal home of the interviewee, or at the university. The research material is comprised of interviews of three working teacher's and two teacher students. All of the interviewees had experience in teaching and assessing students. The material was analyzed via two themes: 1) the teachers' perception of temperament and 2) the effect of temperament on evaluation.</p> <p><i>Results and Conclusions.</i> The results clearly show that the interviewees were deeply interested in things associated with temperament with respect to educational work. The interviewee's understanding of temperament was comprehensive including the following definition of temperament: the temperament is a human being's inborne way of reacting and functioning in diverse situations. The understanding of temperament had evolved through work experience and studies in behavioral sciences. The significance of work experience was emphasized over education, although the basic understanding of the meaning of temperament was acquired through studies. The interviewees had clearly reflected upon the effect of their own temperament on their teaching and evaluation of students, and how to recognize the effects. According to the interviewees, temperament clearly has an effect on student evaluation, and its exclusion was considered an utmost challenge. The interviewees although suggested means of reducing the effect of temperament on evaluation.</p>		
Avainsanat - Nyckelord temperamentti, arviointi		
Keywords temperament, evaluation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library –Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEMPERAMENTTI JA OPETTAJAN OPPILASSUHDE	4
	2.1 Temperamentti -käsitteen määrittely.....	4
	2.2 Oppilaiden erilaiset temperamentit opettajan työssä	8
	2.3 Opettajan oman temperamentin vaikutus koulussa	12
3	ARVIOINNIN TAVOITTEET OPETUSSUUNNITELMASSA.....	16
	3.1 Arvioinnin tarkoitus ja periaatteet.....	16
	3.2 Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa	17
	3.2.1 Oppiminen arvioinnin kohteena.....	18
	3.2.2 Työskentely arvioinnin kohteena.....	18
	3.2.3 Käyttäytyminen arvioinnin kohteena	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	21
	5.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys ja aineiston keruu	21
	5.2 Haastateltavien valinta ja haastatteluiden toteutus	22
	5.3 Tutkimuksen eettisyys	24
	5.4 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi.....	24
6	TUTKIMUSTULOKSET.....	26
	6.1 Opettajien käsitykset temperamentista	26
	6.2 Temperamenttikäsitykseen vaikuttaneet tekijät	27
	6.3 Opettajan temperamentti koulumaailmassa.....	28
	6.4 Opettajien käsitys oppilaiden temperamenteista koulumaailmassa ...	30
	6.5 Oppilaan temperamentin huomioiminen oppimisen arvioinnissa	32
	6.6 Oppilaan temperamentin huomioiminen työskentelyn arvioinnissa....	33
	6.7 Oppilaan temperamentin huomioiminen käyttäytymisen arvioinnissa	34
	6.8 Opettajien kokemus oman temperamentin vaikutuksesta arviointiin..	35
	6.9 Yhteenveto.....	36
7	LUOTETTAVUUS	38
8	POHDINTAA	40
	LÄHTEET	44

LIITTEET.....	47
---------------	----

TAULUKOT

Taulukko 1. Muutetut haastattelukysymykset..... 21

Taulukko 2. Haastateltavien taustatiedot.22

1 Johdanto

Lasten ja nuorten temperamentin tutkiminen yksi tapa ymmärtää oppimista sekä siihen liittyvää motivaatiota (Rawlings ym. 2017) ja myös oppimisen haasteita (Rothbart ym. 2000, Auerbach ym. 2008). Koulukontekstissa, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) linjaa, arviointi ei saa kohdistua oppilaan temperamenttiin. Kuitenkin Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014) mukaan oppilaan ja opettajan temperamentit vaikuttavat arviointiin ja sitä on mahdotonta poistaa täysin, mutta sitä tulisi kuitenkin minimoida. Opintojeni aikana kiinnostuin temperamentin käsitteestä ja minua alkoi erityisesti kiinnostaa temperamentin yhteys arviointiin. Oppilaiden temperamentti näkyy siinä, miten he toimivat ja reagoivat koulumaailmassa erilaisissa tilanteissa.

Aiempiä tutkimuksia liittyen opettajien käsityksiin oppilaiden temperamenteista ja niiden vaikutus kouluarvosanoihin on tehty Suomessa jonkin verran. Tutkimukset ovat lähinnä kiinnittäneet huomiota oppilaan temperamentin vaikutusta matematiikan ja äidinkielen arvosanoihin ja miten oppilaan temperamentti vaikuttaa opettajien käsityksiin oppilaan taidoista ja tiedoista. (Mullola ym., 2011; Mullola, 2012.)

Mullola (2012) on tutkinut väitöskirjassaan matematiikan ja äidinkielenopettajien opettajien käsityksiä oppilaan tavoitteellisuudesta, opetettavuudesta ja temperamentista sekä näiden käsityksien yhteyttä oppilaalle annettuihin äidinkielen ja matematiikan arvosanoihin koulussa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että matematiikan ja äidinkielen arvosanat olivat yhteydessä opettajan luomaan käsitykseen oppilaan temperamentista. Lisäksi opettajan tekemä arvio oppilaasta oli yhteydessä opettajan ja oppilaan sukupuoleen sekä opettajan ikään. Mullola ym. (2011) ovat myös tutkineet opettajien luomia käsityksiä oppilaiden temperamenteista suhteessa oppilaiden saamiin äidinkielen ja matematiikan arvosanoihin. Tulokset ovat samankaltaisia kuin Mullola (2012) on saanut väitöskirjassaan.

Mullolan (2012) mukaan tulokset puhuvat sen puolesta, että opettajankoulutukseen tarvittaisiin lisää temperamenttietoa pedagogiaa, jotta opettajilla olisi paremmat valmiudet tunnistaa oppilaiden temperamentit ja sitä kautta tehdä kouluarvioinnista sellaista, että se ei kohdistu oppilaan persoonallisuuteen tai temperamenttiin. Temperamenttitoisuuden tärkeyttä opettajilla painottavat myös Rawlings, Tapola ja Niemivirta (2017), jotka tutkivat temperamentin ja motivaation yhteyttä koulumaailmassa.

Aiemmin aiheeseeni liittyviä pro gradu –tutkielmia on myös tehty muun muassa Helsingin yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa. Kaartinen (2015) on tutkinut luokanopettajien käsityksiä temperamentista ja temperamentin vaikutusta arviointiin ja Orädd (2007) opettajan käsitystä oppilaan temperamentista ja hyvästä oppilaasta ennustamassa koulunestystä matematiikassa. Leppänen ja Penttilä (2016) ovat tutkineet kouluvalmiuden ja temperamentin välistä yhteyttä vanhemman arvioimana. Mylly ja Peltoniemi (2007) ovat tutkineet temperamenttia yksilöllisyyden kuvastajana. Heidän tutkielmassaan keskityttiin erityisesti sinnikkyuden merkityksestä koulusaavutuksiin ja oppilasarviointiin. Pohdintaosassa vertailen tutkimukseni tuloksia ylempänä esittelemiini aiempiin tutkimuksiin aiheesta.

Tein kandidaatintutkielmani *Ymmärrys oppilaan temperamentista osana opettajantyötä (2018)* ja jatkan ilmiön käsittelyä maisterintutkielmassani. Tutkielmani tarkastelee opettajien käsityksiä temperamentista ja heidän käsityksiään koskien temperamentin vaikutuksesta oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointiin. Ilmiö kiinnostaa minua, koska laajempi ymmärrys temperamentista tukee minua tulevassa opettajantyössäni. Lisäksi olen kiinnostunut temperamentista yleiselläkin tasolla ja se auttaa minua ymmärtämään itseäni ja muita ihmisiä paremmin.

Oppilaan temperamentin tuntemus ei auta opettajaa pelkästään oppilaan oppimisen arvioinnissa, vaan se auttaa häntä myös kohtaamaan oppilaita ja ymmärtämään heitä paremmin. Oppilaan temperamentin tuntemus auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaiden erilaiset työskentelytekniikat ja pystyy näin kehittämään niitä oppilaiden kanssa. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014) tutkimuksessa osoitettiin, että oppilaan temperamentti oli yhteydessä matematiikan ja äidinkielen arvosanoihin, mutta temperamentin pohjalta muodostunut työskentelytyyli ei ollut yhteydessä oppiaineiden osaamiseen eli oppilaan temperamentti väärästi saamaansa arvosanaa suhteessa osaamiseen. Tämä vaikutus saatiin selville siten, että tehtiin oppiaineessa testi, mikä oli sisällöltään lähellä oppiaineen oppisisältöjä. Testin perusteella huomattiin, että kun testin tulos arvioitiin anonyymisti niin oppiaineesta saatuun arvosanaan ei vaikuttanut oppilaan temperamentti ja arviointi kohdistui pelkästään osaamiseen. (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 99-100.)

Tutkin ilmiötä laadullisesti ja olen haastatellut valmistuneita opettajia ja opintojen loppusuoralla olevia opettajaopiskelijoita. Aineiston pohjalta voin tarkastella sitä, miten haastateltavat ymmärtävät temperamentin käsitteen yleisesti sekä sitä, miten temperamentti vaikuttaa koulumaailmassa ja millaisia kokemuksia heillä opettajina on ilmiöstä. Lisäksi

tarkastelen haastateltavien kokemuksia siitä, miten oppilaan temperamentti vaikuttaa koulussa tehtävään arviointiin heidän omassa arvioinnissaan kohdistuen Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) määrittämiin osa-alueisiin eli oppimisen arviointiin, työskentelyn arviointiin ja käyttäytymisen arviointiin. Minua kiinnostaa myös se, miten haastateltavat kokevat oman temperamentin vaikutuksen arviointiin ja miten haastateltavat pyrkivät mahdollisesti minimoimaan oman temperamentin vaikutuksen oppilasarviointiin.

2 Temperamentti ja opettajan oppilassuhde

Tarkastelen tässä luvussa ensin temperamentti -käsitteen määrittelyä kirjallisuuden pohjalta. Sen jälkeen käsittelen, miten oppilaiden erilaiset temperamentit näkyvät koulumaailmassa ja miten ne vaikuttavan opettajan työskentelyyn. Kolmannessa alaluvussa käsittelen, miten opettajan oma temperamentti näkyy koulumaailmassa.

2.1 Temperamentti -käsitteen määrittely

Psykologiassa on monta temperamenttiteoriaa, mutta kuitenkin voidaan puhua yhteisestä peruskäsityksestä (Keltikangas-Järvinen, 2006, 22; Goldsmith ym., 1987, 507). Peruskäsitys on, että temperamentti on synnynnäisiä valmiuksia tai taipumuksia reagoida ympäristöön ja sisäisiin tiloihin. Sisäiset tilat tarkoittavat esimerkiksi väsymystä, nälkää tai tunnemyrskyjä. (Keltikangas-Järvinen, 2008, 12.) Valmiuksiin ja taipumuksiin vaikuttavat kulttuurin arvostukset, erilaisten ympäristöjen odotukset ja lapsena saatu kasvatus. Näiden kaikkien osa-alueiden vaikutuksesta muokkautuu persoonallisuus. Temperamentti ja persoonallisuus ovat siis eri asioita. Temperamenttipiirteet ovat lapsessa jo ennen kuin ympäristö on ehtinyt niihin vaikuttaa, mutta persoonallisuus muokkautuu ja syntyy ympäristön vaikutuksesta. Vaikka temperamenttipiirteet ovat jo ennen ympäristön vaikutusta, ei se poista sitä, etteikö ympäristö vaikuttaisi temperamenttiin. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 36; Pulkkinen & Caspi, 2002, 3). Myös Keoghin (2003) mukaan temperamentti on olemassa ennen persoonallisuuden kehittymistä ja, että temperamenttiin vaikuttaa ympäristön vaikutus (Keogh, 2003, 13, 54).

Temperamentti ilmenee ihmisen ensireaktioissa erilaisissa tilanteissa. Tulee erottaa siis se, että temperamentti ei kerro ihmisen lopullista käyttäytymistä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 37.) Myöskin tulee muistaa, että käyttäytyminen selittyy vain osittain perinnöllisesti (Martin, 1994, 130). Keogh (2003) esittää Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteorian mukaan, että lapsen käyttäytymisessä näkyvä temperamentti riippuu tilanteesta (Keogh, 2003, 13-14). Lapsi reagoi yksilöllisesti ja tilanteesta riippuen muihin ihmisiin jollain tavalla, minkä jälkeen muut ihmiset reagoivat lapseen. Temperamentti selittää myös ihmisen tunteen erilaisissa tilanteissa, mutta ei selitä, miten ihminen osoittaa ja näyttää tunteensa (Keltikangas-Järvinen, 2006, 24; Puttonen, 2004). Temperamenttia on määritelty monella erilaisella tavalla. Yksi tulkinta on, että temperamenttiin kuuluvat vain tunnepitoiset ilmaisut ja toinen tulkinta on, että siihen sisältyy laajasti ihmisen taipumuksia. Vaikka on olemassa erilaisia määritelmiä temperamentille, on kaikilla temperament-

titeorioilla kuitenkin yhteistä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 37.) Yhteinen määrittely kertoo, miksi ihmisillä on yksilöllisiä toimintatapoja iästä riippumatta (Chess & Thomas, 2013, 3).

Temperamenttipiirteiden ilmiössä tapahtuu muutosta iän mukana, vaikka piirteet ovatkin pysyviä. Muutoksia tulee psyykkisen ja biologisen kypsymisen myötä sekä ympäristön ja kulttuurin tuottamien odotusten vaikutuksesta. Biologisista muuttujista puhuttaessa ovat aivorakenteet ja fysiologiset prosessit määrittäviä tekijöitä. Syntymän jälkeen nämä osa-alueet kehittyvät ja kehitys huomataan temperamenttipiirteissä. Muutokset temperamentissa ei kuitenkaan selity aina ympäristön vaikutuksesta. Lapsi käy läpi fysiologisia prosesseja ja aivorakenteen muutosta, jotka vaikuttavat temperamenttipiirteisiin. Myöhemminkin temperamentti voi muuttua esimerkiksi aivovamman myötä. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 43-44; Matthews, Deary & Whiteman, 2003, 135; Caspi & Brent, 2009, 56.) Myöhemmän temperamentin ilmiö tulkitaan olevan temperamenttipohjainen persoonallisuuspiirre ja, että pienistä lapsista puhuttaessa voidaan tulkita temperamentin ilmiötä varsinaisena temperamenttina (Rothbart, Ellis & Posner, 2011, 359).

Synnyynnäinen temperamentti selittää, miksi ihmiset pysyvät yksilöinä, eivätkä muutu samanlaisiksi, vaikka kasvatus olisi täysin samanlaista. Tämän selityksen avulla voidaan kyseenalaistaa yleistyksiä esimerkiksi, että "lapset haluavat kokeilla kaikkea" tai "lapset ovat uteliaita". Samoin temperamentin yksilöllisyyden määritelmän avulla voi kyseenalaistaa sen, että kaikille lapsille sopii samanlainen pedagoginen menetelmä. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 28-29; Wachs & Kohnstamm, 2001, 39-40.)

Tunnusmerkkinä temperamentista pidetään sen pysyvyyttä. Varhain ilmaantuneet taipumukset reagoida samanlaisessa tilanteessa aina tietynlaisella tavalla säilyvät. Kun vauva viedään uuteen paikkaan ja hän ei pysty nukkumaan ja hermostuu, niin todennäköisesti huono sopeutuvuus ilmenee aikuisenakin. Lapsen ärtyessä aina tilanteissa, joissa täytyy odottaa, hänestä ei todennäköisesti kasva kiireetöntä ja rauhallista aikuista. Sinänsä temperamenttipiirteen aiheuttamalla tunnetilalla ei ole merkitystä käyttäytymiseen, koska sillä on väliä, että kuinka ihminen oppii hallitsemaan tunnereaktioitaan ja, miten käyttäytyy sen jälkeen. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 29-31.)

Temperamentti säilyy, mutta kulttuurin ja kasvatuksen odotukset muokkaavat sitä. Odotukset muokkaavat temperamenttia siten, että millaiset tunnereaktiot ja käyttäytymistavat ovat soveliaita. Temperamentin tuomat taipumukset voivat vahvistua tai laimeta kasvatuksen ja iän myötä. Helposti ärtyvä ja todella impulsiivinen ihminen voi oppia ajan ja

kasvatuksen myötä hillitsemään itseään. Tällainen ihminen ei kuitenkaan muutu rauhallisemmaksi ja tyyntemmäksi kuin matalan intensiivisyyden ja hitaasti syttyvän piirteiden omaava ihminen. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 32.)

Temperamentti koostuu monesta temperamenttipiirteestä. Mitä piirteitä ja kuinka monta piirrettä temperamenttiin sisältyy, vaihtelee tutkimuksissa sen mukaan, miten kovin kriteerein on tutkittu piirteiden esiintymistä. Jokaista piirrettä esiintyy väestössä normaali-jakauman mukaan siten, että äärimuodot esiintyvät harvemmin. Jokaisella ihmisellä siis on kaikkia eri temperamenttipiirteitä. Kuitenkin ihmisen oma yksilöllinen temperamentti koostuu piirteistä, joissa ihminen sijoittuu kauas piirteiden keskiarvosta. Toisin sanoen näissä piirteissä ihmisellä on piirrettä joko todella paljon tai todella vähän. Ne erottavat ihmisen muista ihmisistä. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 25; Buss & Plomin, 2014, 1-2.)

Ihmisen temperamentti koostuu yksittäisistä temperamenttipiirteistä, mutta kokonaiskuuvan muodostamiseksi täytyy tietää, miten piirteet vaikuttavat toisiinsa. Siten voidaan luoda ihmiselle henkilökohtainen temperamenttiprofiili ja ymmärtää yhden piirteen merkitystä, koska tiedetään muiden piirteiden vaikutukset. Esimerkiksi lapsen ollessa temperamentiltaan helposti ärtyvä, mutta temperamentiltaan intensiivisyyden ollessa erittäin matala, niin silloin hänen ärtyvyys ei haittaa ympäristöä. Ympäristö ei välttämättä edes huomaa lapsen ärtyvyyttä, mutta se haittaa lasta itseään, koska lapsella saattaa olla paha olo. Intensiivisyyden ollessa erittäin korkea ja ärtyvyyden ollessa korkea on reagointi täysin erilainen. Lapsen pahan olon kuulevat kaikki ympärillä olijat ja se aiheuttaa lapselle sosiaalisia ongelmia. Intensiivisyys tarkoittaa temperamentissa sitä, kuinka voimakkaasti ihminen ilmaisee mielialojaan ja tunteitaan. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 25-26, 119.)

Temperamenttipiirteet näkyvät väestössä erittäin loogisina yhdistelminä. Vastakkaiset piirteet sulkevat toisiaan pois ja samantyyppiset kasaantuvat yhteen. Esimerkiksi ihmisen ollessa kiinnostunut muista ihmisistä on yhteydessä positiiviseen mielialaan, mutta päinvastainen kiinnostus kertoo korkeammasta kärsimättömyydestä ja ärtyvyydestä. Yllättäviä ja ristiriitaisia yhdistelmiä esiintyy myös ihmisissä. Ihminen saattaa olla kiinnostunut ihmisistä, mutta samanaikaisesti ei ymmärrä sosiaalisia vihjeitä ympäristöltä. Ihminen saattaa loukata muita ihmisiä tajuamattaan, vaikka haluaa olla heidän kanssaan. Tällainen yhdistelmä on melko kiusallinen. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 26.)

Temperamentista puhutaan joko yksittäisinä piirteinä tai temperamenttiprofiileista. Eri-laatuista temperamentista tai temperamenttityypeistä ei puhuta. Yhden piirteen perusteella ei voida puhua temperamentin laadusta, eikä väestössä ole ihmisillä tarpeeksi johdonmukaisesti temperamenttipiirre yhdistelmiä, jotta voitaisiin luoda temperamenttiluokkia tai temperamenttityyppejä. Jokainen temperamentti on siis ainutlaatuinen. Erilaisia temperamenttipiirteiden yhdistelmiä, esimerkiksi vaikea temperamentti ja hitaasti lämpenevä temperamentti, on esitetty joissakin temperamenttiteorioissa. Nämä kaksi erilaista kombinaatiota sisältävät kuitenkin vain osan temperamenttipiirteistä ja yksilötasolla ei myöskään löydy ihmistä, jonka temperamentti koostuisi kaikista piirteistä, jota nämä edellä mainitut kombinaatiot sisältävät. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 27.)

Keltikangas-Järvisen (2004, s. 40) mukaan temperamenttia ei määritellä hyvä-paha-asteikolla. Temperamentti ei ole sitä, miten ihminen lopulta käyttäytyy. Matalan intensiivisyyden omaava ihminen ei ilmaise tunteitaan niin vahvasti kuin korkean intensiivisyyden omaava ihminen. Jos ilmaiseminen on jonkun emotionin herätessä tilanteesta riippumatta huutamista, hyppimistä ja kiljumista, ei se ole enää temperamenttia. Ihmisen myöhästyessä aina sovituista tapaamisista on välinpitämättömyyttä, vaikka hänen temperamentista voi päätellä hänellä olevan vaikeutta aikatauluttaa elämäänsä. Ihminen, joka hermostuu suunnitelmiin tulevista muutoksista ja ei kestä yllätyksiä, on temperamenttiansa sellainen. Tällaisen ihmisen reagoimista siten, että purkaa hermostuneisuutensa muihin, ei selity temperamentista. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 48.)

Temperamentti selittää siis miksi ihmiset ovat ja pysyvät erilaisina sekä reagoivat asioihin eri tavoin, mutta ei suurtakaan osaa käyttäytymisestä. Puhuttaessa temperamentista pitää korostaa, että kaikki ei johdu temperamentista. Lasten reagoimisesta puhutaan paljon ja niiden sanotaan johtuvan temperamentista. Se, että kuinka lapsi kokee maailman, ei ole kuitenkaan pelkästä temperamentista kiinni. Esimerkiksi, lapsen ujous näkyy siinä, miten lapsi tuntee tavatessaan uuden ihmisen. Kuitenkin se, että miten lapsi lähestyy ja käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa, ei selity temperamentilla. Sosioemotionaalinen kehitys, persoonallisuuden kehittyminen ja psyykkisen kehityksen vaiheet ovat siis temperamentin ulkopuolella, vaikka temperamentti vaikuttaa niihin. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 49-50.)

2.2 Oppilaiden erilaiset temperamentit opettajan työssä

Opettajien pelko on, että yksilöllinen kohtelu johtaa eriarvoisuuteen koulussa. Oikeastaan samanlainen kohtelu kaikille johtaa eriarvoisuuteen, koska oppilaat kokevat kohtelun aina omalla tavallaan. Jotkut kokevat kohtelun oikein sopivana ja joillekin se ei sovi ollenkaan. Toki erilainen kohtelu kaikille voi olla eriarvoisuutta, jos kohtelu ei perustu lapsen kehityksestä saatuun tutkimustietoon. Opettajan ottaessa temperamenttipiirteet huomioon, hän lisää tasapuolisuutta, eikä eriarvoisuutta. Matalan aktiivisuuden omaava oppilas ei edes halua liikkua luokassa, joten ei ole väärin antaa aktiivisen oppilaan liikkua luokassa. Tällä tavoin oppilaiden temperamenttipiirteiden huomioon ottaminen auttaa oppilaiden suoriutumista. Oppilaan yleinen aktiivisuustaso, kyky siirtyä joustavasti ja ilman protestointia toiminnasta toiseen ja tapa suhtautua muutoksiin kertovat koulumaa-ilmassa opettajalle hänen temperamentistaan. Opettaja pystyy tarkkailemaan oppilaissa edellä mainittuja piirteitä siten, että keiden oppilaiden huomio kääntyy helposti asiasta toiseen, ketkä oppilaat keskittyvät annettuun tehtävään tai millaiset tilanteet synnyttävät kiihtymistä. Näitä tilanteita seurattaessa opettaja huomaa myös, että ketkä oppilaat ovat varautuneita ja ujoja sosiaalisissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 181-182.)

Jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtelu on erittäin haastavaa opettajalle. Opettajan pitäisi samalla opettaa, tarkkailla, analysoida ja arvioida oppilaita. Yhdellä opettajalla voi olla lukuvuonna monta sataa oppilasta ja opettaja kohtaa yhtä monta erilaista oppilasta temperamenteiltaan. Mielestäni opettajana tulisikin hyväksyä, että kukaan ei ole täydellinen opettaja niin silloin ei tähtää tietynlaiseen opetustyyliin. Jokaisen opettajan opetuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa näkyy oma temperamentti, joten myös jokainen opettaja on erilainen. Tulisikin pyrkiä minimoimaan eriarvoisuutta, mutta mielestäni täysin eriarvoisuuden poissulkeminen on lähes mahdotonta. Tulee kuitenkin muistaa, että oppilaat kohtaavat opintojensa aikana monia erilaisia opettajia ja joku opettaja sopii jollekin oppilaalle paremmin kuin toinen.

Opettajan ymmärtäessä temperamentin vaikutuksen oppilaan koulunkäynnissä, voi se tukea oppilaan koulunkäyntiä, mutta jos temperamentin vaikutusta ei ymmärretä saattaa se aiheuttaa ongelmia. Osa temperamenttipiirteistä ovat todella iso apu oppilaalle itselleen sekä opettajalle. Korkea sopeutuvuus, positiivinen mieli, matala aktiivisuus ja matala intensiivisyys ovat selkeästi koulunkäyntiä helpottavia temperamenttipiirteitä. Jos kaikkien oppilaiden temperamentti koostuisi näistä piirteistä, opettajan työ olisi huomattavasti helpompaa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 183.) Opettajan ymmärrys oppilaan temperamentista voi siis auttaa oppilasta koulunkäynnissä.

Korkea sopeutuvuuden temperamentti piirre oppilaalla auttaa myös opettajaa. Vaarana on se, että vain osalla lapsista on korkea sopeutuvuus, joten he saattavat helposti jäädä ilman yksilöllistä huomiota. Sopeutuva oppilas ei aiheuta häiriöitä, ei protestoi ja menee muiden mukaan koulutehtävissä mielellään. Tulee kuitenkin huomioida, että myös tällainen oppilas tarvitsee huomiota, jotta temperamenttipiirre ei aiheuttaisi eriarvoisuutta, siten että vaativimmilla temperamenttipiirteiden omaavat oppilaat saisivat enemmän heille sopivaa huomiota. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 183-184.)

Sinnikkyys auttaa oppilasta koulussa paljon. Ainoa kääntöpuoli on siinä, että sinnikäs oppilas ei välttämättä halua tai pysty lopettamaan jotain tehtävää ennen kuin se on valmis. Siksi opettajana pystyy ennakoimaan sitä ongelmaa kertomalla oppilaalle, että kuinka paljon aikaa on käytettävissä tehtävän tekemiseen. Mikäli opettaja tiedostaa valmiiksi jo, että oppilas ei ehdi tehdä jotain tehtävää valmiiksi niin ei ole välttämätöntä myös aloittaa kyseistä tehtävää. Tarkoitus on myös opettaa sinnikkäälle oppilaalle oman työskentelyn aikatauluttamista. Sinnikäs oppilas saattaa myös tehdä asioita jollain omalla toimintatavallaan ja toimintatavan muuttaminen ei välttämättä onnistu opettajalta niin helposti. Parhaiten oppilaan ajatuksiin ja näkökulmaan pystyy vaikuttamaan antamalla hänelle erilaisia mahdollisuuksia toimia. Oppilas punnitsee vaihtoehtoja ja lopulta hänelle jää se mielikuva, että on itse päätenyt tietynlaiseen ratkaisuun. Opettajana tarvitaankin monesti kärsivällisyyttä, kun työskennellään sinnikkään oppilaan kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 183-185.)

Matala häirittävyys auttaa oppilasta tarkkaavuuden kohdistamisessa. Oppilas pystyy keskittymään tekemäänsä tehtävään siten, että ei kuule tai näe ympärillä tapahtuvia asioita. Opettajan tulee vain olla tarkkana, että antaessa ohjeita juuri tällainen oppilas keskittyy ohjeiden kuuntelemiseen. Selkeä merkki tai katsekontakti toimivat hyvinä keinoina opettajalle saada matalan häirittävyuden omaavan oppilaan huomio. Myös taipumus lähestyä asioita on oppilaan oma etu ja opettajalle helppo opetettava. Oppilas on kiinnostunut oppimaan uusia asioita ja sosiaaliset tilanteet ovat myös helppoja. Vaikeuksia voi syntyä, jos lähestymistaipumuksen omaava oppilas on temperamentiltaan myös aktiivinen ja intensiivisyys on korkea. Silloin opettajan täytyy työllistää tällaista oppilasta paljon ja mielellään tehtävillä, joissa oppilas pääsee tekemään käsin asioita. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 186.)

Edellä mainitut temperamenttipiirteet helpottavat opettajaa, mutta opettajana tulee olla tarkka, että huomioi myös tällaisia oppilaita. Jos opettaja ajattelee heidän pärjäävän jo

muutenkin hyvin, että voi huomioida enemmän tukea tarvitsevia oppilaita huomattavasti enemmän, saattaa eriarvoisuus lisääntyä. Yksilöllisen huomion antaminen tasaisesti voi koitua isoksi haasteeksi opettajalle. Olen itse huomannut koulussa työskennellessäni, että monesti ne kovaäänisimmät vievät huomiota. Opettajana pitäisi kuitenkin osaa jakaa huomiota tasaisesti, jotta muut eivät ajattelisi, että pitääkö itsekkin olla kovaääninen, jotta saisin huomiota. Siksi kouluympäristön ja oppilaan oppimista edistävä temperamentin tulisi olla mahdollisimman yhteensopiva.

On olemassa temperamentti-piirteitä, jotka tulisi ottaa huomioon mahdollisimman pian, koska muutoin saattaa jatkossa joutua toimenpiteisiin seurausten takia. Aktiivisuus on piirre, jonka opettaja pystyy hoitamaan yksilöllisellä ohjauksella. Silloin ohjaus saattaa tuntua työläältä, mutta opettaja ehkäisee samalla luokassa leviävää levottomuutta, jota syntyy herkästi, jos aktiivisuuteen ei kiinnitetä huomiota. On siis helpompi ennaltaehkäistä ongelmia, kuin yrittää korjata ongelmia tukiopetuksessa. Levottomuuden syntymisen ennaltaehkäisemiseksi pitäisi tarjota mahdollisuus luvalliseen ja opettajan määrittelemään pieneen liikuntaan. Liikunta voi olla esimerkiksi omalla paikallaan pientä venytelyä. Välitunnin jälkeen luokka tulisi rauhoittaa täysin, koska aktiivisten oppilaiden keskittymisen saaminen välitunnin jälkeen tarvitsee hieman aikaa rauhoittua. Välitunti ei nimittäin toimi aktiivisille oppilaille rauhoittumisen aikana, vaan se toimii nimenomaan päinvastoin eli lisää aktiivisuutta. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 186-187, 190-192.) Aktiivisuus temperamenttina näkyy siinä, miten paljon energiaa ihminen käyttää toimintaansa (Buss & Plomin 1975, 30).

Hidasta sopeutujaa auttaa rutiinien luominen, vähäinen muutosten määrä ja asioiden ennakoitavuus. Jos opettaja vaatii hitaalta sopeutujalta nopeaa sopeutumista, voi se johtaa protestointiin. Protestointi näkyy esimerkiksi siinä, että oppilas ei suostu siirtymään seuraavaan tehtävään, vaikka olisikin jo valmis siihen. Koulussa opiskelun ollessa ohjaamatonta tietää se hitaalle sopeutujalle vaikeuksia. Oppilas pyrkii silloin itse hallitsemaan tilannetta ja alkaa mahdollisesti tekemään sääntöjä ja keksimään ohjeita muillekin. Siihen reagoivat muut oppilaat. Silloin epäsopeuuden ja riidan päättyvän tilanteen todennäköisyys suurenee. Opettaja voi helpottaa hidasta sopeutujaa esimerkiksi pitämällä lukujärjestyksestä esillä luokassa, jotta oppilaat voivat aina käydä katsomassa, mikä oppitunti on seuraavaksi. Lukujärjestyksessä voi myös näkyä muutkin tapahtumat kuin oppitunnit, joita ovat muun muassa ruokailut, retkipäivät tai muut normaalista lukujärjestyksestä eroavat tapahtumat. Joka päivä olisi myös hyvä muistaa käydä koulupäivän alussa ja tuntien aluissa, että mitä tullaan tekemään, jotta hitaat sopeutujat osaavat ennakoita tulevaa. Hyvä sopeutuja ei häiriinny siitä, että istumajärjestyksestä muutettaisiin useinkin.

Hitaalle sopeutujalle se saattaa aiheuttaa ongelmia. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 189-190, 204-205.)

Matalan sinnikkyuden omaavaa oppilasta olisi hyvä kannustaa ja antaa positiivista palautetta aina, kun on edessä pitkiä tehtäviä ja oppilaan osoittaessa, ettei hän luovuttanut tehtävää kesken. Tällainen oppilas tarvitsee paljon apua, joten opettajan pitäisi olla valmiina auttamaan aina, kun on näkyvissä turhautumisen merkkejä. Sinnikkyuden ollessa vähäistä tulee oppilaalla olla mahdollisuus pieniin taukoihin, jotta turhautuminen ei ehdi syntyä. Siksi tällaiselle oppilaalle on hyvä antaa vähän tehtäviä kerrallaan ja suunnitella tehtävien kulun vaiheittain. Tämä hoituu esimerkiksi siten, että matematiikantehtäviä tehdessä peittää sivulta kaikki muut tehtävät paitsi sen, mitä on juuri tekemässä. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 210.)

Ehkä haittaavin temperamenttipiirre liittyen koulunkäyntiin on korkea häirittävyys. Oppilaan, jolla on korkea häirittävyys, on hyvin vaikea keskittyä tehtävän tekemiseen ja oppilas kiinnittää huomionsa helposti aivan johonkin muuhun. Ajatus saattaa lähteä harhailemaan pelkästään omien ajatuksiensa kautta. Ylimääräinen melu olisi kuitenkin hyvä sulkea pois oppilaalta, joten siihen auttaa esimerkiksi kuulosuojaimet. Keskittymiskyvyn puutoksesta johtuen opettajan olisi hyvä ottaa aina vähän väliä katsekontaktia oppilaaseen, jolla on korkea häirittävyys. Silloin opettaja pystyy kommunikoimaan oppilaan kanssa ja saamaan hänen ajatuksensa takaisin työhön. Oppilasta ei auta se, että opettaja moittii ja päivittelee, että miksi oppilas ei taaskaan ole tehnyt sitä ja tätä. Oppilaalle tulisi opettaa muistitapoja, joiden avulla oppilas aina muistaisi, että mitä kotitehtäviä on tullut ja mikä olikaan tehtävänanto. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 211-213.)

Oppilaan koulunkäyntiä haittaaviin temperamenttipiirteisiin pystyy selkeästi vaikuttamaan. Mielestäni melko pienillä asioilla koulussa pystytään auttamaan oppilaita koulussa. Kouluissa käytetäänkin esimerkiksi sermejä, kuulosuojaimia ja erilaisia oppimistiloja oppilaiden avuksi. Mielestäni tarvitaan myös opettajalta ymmärrystä ja oppilastunteista, jotta ympäristö ja oppilaiden erilaiset temperamentit yhteen sopisivat mahdollisimman hyvin. Opettaja pystyy tekemään konkreettisia muutoksia luokan järjestelyissä sekä opetuksessaan, jotta yhteensopivuus saataisiin mahdollisimman hyvälle tasolle. Itse koen, että se on hyvin haasteellista, mutta on samalla todella tavoittelemisen arvoista.

Ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksen hyvää yhteensopivuutta sanotaan goodness of fit- käsitteeksi ja huonoa yhteensopivuutta sanotaan poornes of fit- käsitteeksi. Käsitteet

ovat lähtöisin Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteoriasta. Teorian avulla tutkijat ovat osoittaneet, että ei ole olemassa huonoa tai hyvää temperamenttia, vaan on kyse yksilön ja ympäristön yhteensopivuudesta. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 129.) Thomasin ja Chessin (1977) temperamenttiteorian pohjalta myös Strelau (1998) ja Keogh (2003) käsittelevät käsitettä goodness of fit.

Strelau (1998) kirjoittaa, että goodness of fit tarkoittaa sitä miten hyvin yksilöllinen temperamentti soveltuu ympäristön asettamiin vaatimuksiin (Strelau, 1998, 340). Lapsen temperamentin ja ympäristön odotusten yhteensopivuus vaikuttaa lapsen kehitykseen kohti positiivista persoonallisuutta. Goodness of fit on isossa roolissa kotona, mutta se on tärkeää muistaa myös koulussa. Keogh (2003) käy läpi Keoghin ja Speecen (1996) esittämät kolme tärkeää tekijää, jotka vaikuttavat luokkaympäristön ja oppilaiden yhteensopivuuteen. Tekijät ovat: 1. opetuksen sisältö ja luonne opetuksessa sekä ohjeistustapa, 2. tilan, ajan ja resurssien järjestäminen opetuksessa ja 3. luonnollinen vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä. (Keogh, 2003, 31.)

Koulunkäyntiin liittyvistä temperamenttipiirteistä, jotka tulisi ottaa huomioon, ei puhuta mielellään koulunkäyntiä haittaavista temperamenttipiirteistä. Oikeastaan ei ole olemassa temperamenttipiirrettä, joka haittaisi suoranaisesti koulunkäyntiä. Temperamenttipiirteen yhteensopivuus ympäristön kanssa on määrittelevä tekijä. Jos temperamenttia ei ymmärretä oikein ja ohjaus ei ole temperamentille sopivaa, voi temperamentista tulla koulunkäyntiä haittaava asia. Oikein ymmärrettynä ja ohjattuna jokaisella oppilaalla on mahdollisuus yltää koulusuoritukseen, johon oma lahjakkuus, omat kyvyt ja oma motivaation tarjoavat mahdollisuuden. On siis mahdollista, että oppilaasta tulee alisuoriutuja, jos koulussa ei ymmärretä ja osata ohjata oppilasta hänen temperamenttinsa vaatimalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 187.) Kristalin (2005) mukaan luokkaympäristön ja oppilaan temperamentin hyvä yhteensopivuus tarjoaa oppilaalle onnistuneen ja antoisan oppimiskokemuksen (Kristal, 2005, 48-49).

2.3 Opettajan oman temperamentin vaikutus koulussa

Opettajalla, kuten muillakin ihmisillä, on oma temperamenttinsa ja sillä on vaikutusta opetukseen. Ei pystytä kuitenkaan sanomaan, että millainen temperamentti tulisi olla hyvällä opettajalla. Temperamentti ei siis tee opettajasta hyvää tai huonoa opettajaa, mutta opettajan temperamentti vaikuttaa opetustyyliin ja opetusmetodeihin, joiden kautta syntyy yhteensopivuus oppimisen ja opetuksen välille. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 225-

226, 229.) Opettajan olisikin hyvä tuntea oma temperamentti ja tiedostaa, millainen vuorovaikutus syntyy erilaisilla temperamenteilla keskenään. Silloin opettaja pystyy ymmärtämään, miksi joistain oppilaista hän pitää heti alusta lähtien ja miksi joidenkin oppilaiden reaktioita hänen on hankala ymmärtää. (Keogh, 2003, 139.)

Opettaja, joka on itse temperamentiltaan aktiivinen ja tulee hyvin toimeen aktiivisten oppilaiden kanssa, saattaa olla malttamaton ei niin aktiivisten oppilaiden työskentely temmon kanssa. Hyvin intensiivinen opettaja taas saattaa menettää hermonsa ja provosoi-tua intensiivisen oppilaan myötä. Intensiivisen opettajan voi olla myös vaikea ymmärtää korkean sensitiivisyyden omaavaa oppilasta, koska oppilas on temperamentiltaan opettajalle vieras. Hitaasti sopeutuvien oppilaiden reaktiot saattavat aiheuttaa ärsytystä opettajassa, jonka oma temperamentti on nopeasti sopeutuva. Silloin opettajalla voi tulla herkästi virhearvio oppilaasta ja kuvittelee hitaasti sopeutuvan oppilaan käytöksen olevan niskurointia ja tottelemattomuutta. Opettaja ei ymmärrä välttämättä, että oppilaan reaktio ei ole hänen oman päätöksensä aikaansaannos. Silloin opettajalla on riski menettää useita hyviä vuorovaikutustilanteita oppilaan kanssa. Opettajan reagoidessa vahvasti ja negatiivisesti oppilaan reaktioon, on mahdollista, että oppilaalle jää opettajasta todella negatiivinen kuva. Siksi opettajan tulisikin tuntea oma temperamentti ja tiedostaa sen vaikutus oppilaisiin, jotta opettaja saisi onnistuneita vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 226-227.)

Olen huomannut opettajantyössä, että oppilaiden reaktioita on välillä todella vaikea ymmärtää ja hyväksyä. Siinä kohtaa oppilaan temperamentin tiedostaminen on tärkeässä asemassa. Tiedostamalla oppilaan temperamentin osaa opettaja reagoida oikealla tavalla ja saada aikaan hyviä vuorovaikutustilanteita. Silloin opettaja todennäköisesti myös tunnistaa oman temperamentin.

Keogh (2003) käy läpi jaottelua erilaisiin oppilastyyppeihin. Jaottelu pohjautuu opettajien antamiin kuvauksiin oppilaiden temperamenteista. Jaottelussa tuli ilmi kolme erilaista oppilastyyppiä, jotka ovat tehtäväorientoitunut oppilas, persoonallisesti ja sosiaalisti joustava oppilas sekä reaktiivinen oppilas. Tehtäväorientoitunut oppilas, opettajien kuvausten perusteella, osallistuu oppimistehtäviin, on keskittynyt sekä ohjaa ja mukauttaa energiansa tuloksellisella tavalla. Persoonallisesti ja sosiaalisesti joustavien oppilaiden kanssa pystyy työskentelemään helposti, he mukautuvat helposti ja ovat ystävällisiä. Reaktiivisuus on taas negatiivinen kuvaus oppilastyypistä. Tällaiset oppilaat ärsyyntyvät ja reagoivat herkästi sekä ovat todella "piikikkäitä". Heitä kuvataankin monesti hankaliksi

oppilaiksi. Kuitenkin opettajien tulkinnat ja näkemykset oppilaan temperamentista eroavat toisistaan. Opettajan reagointi oppilaan käyttäytymiseen vaihtelee sen mukaan, miten opettaja on tulkinnut käyttäytymisen syytä. Opettaja tekee tulkinnan, että onko käyttäytyminen temperamentista johtuvaa vai onko se tarkoituksenmukaista. Nämä ovat näkökulmia, joita opettaja miettii ennen reagoimistaan. (Keogh, 2003, 17, 88-90.)

Luokan istumajärjestyksen opettaja suunnittelee opetustapansa mukaan. Kuitenkin luokan järjestyksen suunnitteluun kannattaa ottaa oppilaat mukaan, jotta opettajana pystyy osoittamaan kunnioituksensa oppilaiden mielipiteille. Oppilaat tulisi sijoittaa luokkaan mahdollisimman tasaisesti tasonsa mukaan. Haastavat oppilaat käyttäytymisensä mukaan pitäisi erottaa toisistaan. (Saloviita, 2000, 72-73.) Miten ottaa temperamentti huomioon istumajärjestyksessä ja ryhmiä suunnitellessa? Matalan sinnikkyuden omaavan oppilaan viereen voi hyvin sijoittaa korkean sinnikkyuden omaavan oppilaan, koska silloin oppilaat auttavat toisiaan työskentelyssä. Korkea häirittevyys aiheuttaa huonoa keskittymiskykyä, joten kahta tällaista oppilasta ei saisi laittaa istumaan vierekkäin. Tämän lisäksi korkean häiritteyvyyden piirteen omaava oppilas tulisi sijoittaa kauas aktiivisesta oppilaasta. Aktiivisuus piirre vaikuttaa myös siten, että hyvin aktiivisella oppilaalla pitäisi olla työpöydän ympärillä tilaa ja tulisi sijoittaa joko lähelle opettajaa tai luokan takaosaan. Silloin oppilas ei häiritse muita aktiivisuudellaan. Hyvin sensitiivinen ja hidas mukautuja piirteiden omaavat oppilaat tarvitsevat luokassa selkeästi tilaa ja omaa rauhaa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 192-193.)

Opettajan tehdessä ryhmät hän määrää itse istumajärjestyksen ja ryhmien tulisi olla mahdollisimman heterogeenisiä. Tämä siitä syystä, että oppilaiden omat ryhmät aiheuttavat mahdollista syrjintää ja pienten porukoiden syntymistä. (Saloviita, 2000, 72-73.) Ryhmätyöskentely tehtävätyyppinä ei ole este millekään temperamentille. Toki tulee muistaa temperamenttierot ja niistä johtuvia eroja ryhmätyöskentelyssä. Jotkut vain seuraavat aluksi tilannetta ja toiset taas ovat heti valmiina tekemään. Parhaimmillaan syntyykin työskentelytapa, jossa koulun yksi päämäärä toteutuu eli yhdessä työskentely ja toimeen tuleminen erilaisten ihmisen kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2006, 197.)

Koulussa opettajille tulee päivittäin eteen satoja valintoja ja päätöksiä koskien oppilaita. Valinnat ja päätökset eivät ole sattumanvaraisia. Ne perustuvat opettajan luomiin käsityksiin oppilaista yksilöinä ja ryhmissä sekä opettajan omaan arvomaailmaan ja uskomuksiin. Arvomaailman ja uskomuksien perusteella opettajalla on käsitys, millainen on ideaali oppilas ja asettaa sen mukaan odotukset oppilaiden suorittamiselle ja käyttäyty-

miselle. Luokissa näyttää aina löytyvän oppilaita, joille opettajan luoma vaatimustaso sopii. Toki löytyy myös oppilaita, joiden käyttäytyminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet eivät sopeudu opettajan odotuksiin. Voidaan siis puhua jälleen käsitteestä goodness of fit. (Keogh, 2003, 78, 85.)

3 Arvioinnin tavoitteet opetussuunnitelmassa

Arviointia on tärkeä tarkastella ja kehittää eteenpäin. Ilman, että arviointi ei kehity ja sitä kautta ei tue opetussuunnitelmaa, ei myöskään oppiminen ja opetus kehity. Oppilasarvioinnin kehittämiseen tarvitaan arvioinnin tekijöiden reflektointia arviointikäytännöistä. (Myllykangas & Manninen, 2020.) Silloin saadaan tietoa siitä, mihin suuntaan arviointia olisi hyvä lähteä kehittämään.

3.1 Arvioinnin tarkoitus ja periaatteet

Atjosen (2007) mukaan kasvatusalalla arviointi määritellään tarkoittavan tulosten saavuttamisen, kasvatuksen edellytysten ja toiminnan määrittämistä. Arviointi toimii apuvälineenä havaitsemaan kehitettäviä piirteitä ja tukemaan päätöksentekoa (Atjonen, 2015, 18). Usein arvioinnin määrittelemisen tapahtuu vertaamalla tuloksia ja toimintaa asetettuihin tavoitteisiin ja edellytyksiin. Vertailua pystytään toteuttamaan yksilötasolla sekä yhteisöjen tasolla. Arviointi ei saisi olla irrallisena pedagogisesta toiminnasta, vaan sen tulisi linkittyä osaksi oppimista. Arvioinnissa tulee huomioida viisi kysymystä mitä-, miksi-, miten- ja milloin arvioidaan sekä kuka arvioi. Eettisestä näkökulmasta ajatellen arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista ja reilua sekä läpinäkyvää, jolloin kaikki arvioitavat ovat tasa-arvoisessa asemassa (Atjonen, 2007, 19-21, 35.) Arvioinnilla on myös iso osa oppilaan minäkuvan luomisessa ja se luo oppilaalle käsitystä, että millainen hän on oppijana. (Lepistö & Ripatti, 2017, 165)

Atjosen (2015) mukaan arvioinnissa on kahdeksan periaatetta. Ensimmäinen periaate on monitahoinen osallistaminen eli osallistetaan arviointiin niitä, joita päätöksenteko koskee, jotta arvioinnista tulee mahdollisimman reilua. Toinen periaate on sidosryhmien mukaan ottaminen, joka liittyy osittain monitahoiseen osallistamiseen. Arvioinnissa muidenkin, kuin arvioijan ja arviointikohteen mukana oleminen edistää kehittävää arviointia. (Atjonen, 2015, 106-107, 118.)

Kolmas periaate on monimenetelmällisyyden noudattaminen. Monimenetelmällisyys tukee arvioinnissa sitä, ettei arvioinnista tule liian yksipuolista kuvaa. Neljäntenä periaatteena on vuorovaikutteisyyden hyödyntäminen, jonka avulla arvioija sekä arvioitava saavat tuotua omat näkemyksensä esiin ja molemmat osapuolet pääsevät vaikuttamaan arviointiin. Viides arvioinnin periaate on kontekstisensitiivisyys eli olosuhteiden ja toimintaympäristön huomioiminen arvioinnissa. Kontekstiin vaikuttavat arvot, vuorovaikutussuhteet ja sosiaaliset normit. Kaikilla näillä tekijöillä on jo vaikutusta ennen arvioinnin

aloittamista. Kuudentena periaatteena on prosessin huomioiminen eli arvioidaan enemmän, miten asioita tehdään prosessin aikana kuin, että mitä tehdään. Ilman prosessin huomioimista jää prosessin aikana tehdyt asiat taka-alalle ja arvioinninkohteena on vain lopullinen työ. Seitsemäs periaate on tulevaisuuteen suuntautuminen eli ei tarkastella pelkästään tavoitteiden saavuttamista, vaan mietitään tulevaisuudelle tavoitteet. Tulevaisuuteen suuntautumisessa otetaan huomioon historia ja nykyhetki, joiden pohjalta luodaan tulevaisuudelle suunnitelma ja tavoitteet. Viimeisenä ja kahdeksantena periaatteena on paljastavuuteen pyrkiminen. Tarkoituksena on, että tiedon ja arvioinnin avulla arvioitava saa käsityksen, mitä ei ole saavutettu sekä mitä on saavutettu. (Atjonen, 2015.)

3.2 Arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Arviointi perustuu opetussuunnitelman perusteiden ja lainsäädännön mukaan eri oppiaineisiin ja niihin liittyviin tavoitteisiin sekä arvioinnin kriteereihin. Arvioinnissa perusopetuksen opetussuunnitelman ohella otetaan myös huomioon paikallisen opetussuunnitelman luomat tarkennetut tavoitteet, jotka vaihtelevat koulukohtaisesti. Oppimiselle ja opetukselle on tietynlaiset toivotut tulokset ja ne määrittävät tavoitteiden pohjalta. Siksi opetussuunnitelman mukaan työskentelylle, käyttäytymiselle ja oppimiselle on luotava yksiselitteiset ja selkeät tavoitteet, jotta arviointia voidaan tehdä niiden pohjalta. Opetussuunnitelmassa tavoitteet oppiaineissa on kirjoitettu vuosiluokkakokonaisuuksittain ja niiden pohjalta paikallinen opetussuunnitelma tarkentaa omia tavoitteitaan. (Kauppinen & Viitikka, 2017, 11-12).

Arvioinnin tehtävä perusopetuslain mukaan on kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kehittää oppilaan taitoja itsearvioinnissa. Oppilaan työskentelyä, oppimista ja käyttäytymistä pitää arvioida monipuolisesti. Oppimista edistävä arviointi on kuitenkin painopisteenä. Iso osa arvioinnista on oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Opettajien tulee antaa oppilaille kannustavaa ja oppimista ohjaavaa palautetta sekä pitää oppilaat tietoisina heidän osaamisestaan ja edistymisestään. Opettajat ohjaavat oppilaita havainnoimaan yhteistä ja omaa työskentelyä sekä antamaan kehittävää palautetta muille oppilaille ja opettajille. Tämä tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kehittää vertaisarvioinnin ja itsearvioinnin taitoja perusopetuksen aikana. Opettajalta saadun palaute onkin tärkeä tekijä siihen, minkälaisena oppijana oppilas ajattelee itsestään. Opettajalle arviointi toimii oman työn reflektoinnin ja itsearvioinnin välineenä. Arvioinnista saadun tiedon avulla opettaja pystyy muokkaamaan opetustaan oppilaiden osaamisen mukaan. (POPS, 2014, 47.)

3.2.1 Oppiminen arvioinnin kohteena

Oppimisen arvioinnissa arvioidaan opinnoissa osaamisen ja edistymisen tasoa. Oppimisen arviointiin liittyy myös palautteen antaminen oppilaan osaamisesta ja edistymisestä. Edistyminen suhteutuu aiemmin asetettuihin tavoitteisiin sekä aiempaan osaamiseen. Edistymisen tarkka seuranta on tärkeää koko perusopetuksen ajan, jotta ohjauksen, tuen ja opetuksen keinoin pystytään huolehtimaan oppilaalle edellytykset edetä opinnoissaan. Osaamisen arvioinnissa arvioidaan oppilaan suorituksia ja verrataan oppilaan osoittamaa osaamista asetettuihin tavoitteisiin. Arvioitaessa oppilaan osaamista suoritusten ja töiden tulosten perusteella, tulee niitä tarkastella monipuolisesti. Valtakunnallisesti määritellyt arviointikriteerit ovat käytössä taidollisen ja tiedollisen osaamisen tason arvioinnissa. Osaamisen kehittyminen ajatellaan olevan vahvistuva ja kumuloituva prosessi koko perusopetuksen ajan. Oppilaita ohjataan tarkastelemaan työnsä tuloksia ja edistymistään suhteessa tavoitteisiin sekä ryhmänä että itsenäisesti. (POPS, 2014, 49.)

3.2.2 Työskentely arvioinnin kohteena

Perusopetuksen yksi keskeisistä tavoitteista on oppilaiden työskentelytaitojen kehittäminen. Yhdessä ja itsenäisen työskentelyn taitoja tuetaan opetuksessa. Myös oman työn arvioiminen, säätely ja suunnittelu sekä vastuullisesti toimiminen, parhaansa yrittäminen ja toimiminen rakentavassa vuorovaikutuksessa sisältyvät työskentelytaitoihin. Työskentelytaitojen kehittämistä harjoitellaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, eri oppiaineissa ja koulun muussa toiminnassa. Oppilaiden taitoa suunnitella töitä ja oppimista tukevien työskentelytapojen käyttämistä ohjataan sekä ryhmänä että yksilöinä. Opettajat ohjaavat myös oppilaita seuraamaan suunnitelmien toetutumista sekä arvioimaan onnistumista työskentelyssään ja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet työskentelyyn. Eri oppiaineissa tapahtuva työskentelyn arviointi vaikuttaa arvosanan muodostumiseen yhtenä arviointikriteerinä. Työskentelyn arviointi pohjautuu monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja oppiaineiden määrittämiin tavoitteisiin työskentelystä. (POPS, 2014, 49-50.)

3.2.3 Käyttäytyminen arvioinnin kohteena

Käyttäytymiseen liittyvien taitojen ja tietojen opettaminen kuuluu koulussa tapahtuvan kasvatustehtävän kenttään. Opettajat ohjaavat oppilaita noudattamaan koulussa sovit-
tuja sääntöjä ja toimintatapoja sekä huomioimaan ympäristön ja muut ihmiset. Koulun
tarkoitus on opettaa tilannetietoista käyttäytymistä, asiallista ja hyviä tapoja erilaisissa
vuorovaikutustilanteissa. Käyttäytymisen arviointi ja ohjaava palaute liittyen käyttäytymi-
seen perustuu paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Tavoitteet
perustuvat järjestyssääntöihin, koulun kasvatustavoitteisiin ja yhteisön toimintakulttuurin
määrittäviin linjauksiin. Käyttäytymistä arvioitaessa tulee olla tarkkana, ettei se kohdistu
oppilaan temperamenttiin, persoonaan tai muihin oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksii-
hin. Käyttäytymisen arviointi ei vaikuta oppiaineiden arvosanoja arvioitaessa, vaan käyt-
täytyminen on oma kokonaisuus todistuksessa. (POPS, 2014, 50.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää opettajien käsityksiä temperamentista ja heidän käsityksiään, miten opettajan arviointiin vaikuttaa oppilaan temperamentti. Oppilaiden suorituksia ei pidä verrata toisiinsa ja arviointi ei saa kohdistua oppilaan temperamenttiin tai persoonaan (POPS, 2014, 48). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) antaa selkeän ohjeen, että arviointi ei saa kohdistua oppilaan temperamenttiin, joten haluan myös selvittää, että onko opettajankoulutus tukenut opinnoissaan opettajia ymmärtämään temperamentin merkityksen arvioinnissa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen on opettajien käsitys temperamentista?
 - a) Millaisia käsityksiä opettajilla on temperamentista ja mihin nämä käsitykset perustuvat?
2. Miten opettajan käsitys temperamentista ilmenee arviointikäytännöissä?
 - a) Onko opettajan temperamentti yhteydessä arviointiin ja jos on, niin millä tavoin?

5 Tutkimuksen empiirinen toteutus

Tässä luvussa käsittelen ensin tutkimuksen metodologisen viitekehyksen ja kerron tutkimusaineiston keruusta. Sen jälkeen kerron, miten valitsin haastateltavat ja miten haastattelut toteutettiin, jonka jälkeen pohdin tutkimuksen eettisyyttä. Viimeisessä alaluvussa kerron tutkimuksessa käytetystä analyysimenetelmästä.

5.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys ja aineiston keruu

Tutkimukseni tavoitteena oli kartoittaa opettajien temperamenttia koskevat käsitykset ja niiden käsityksien yhteys oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointiin. Omassa tutkimuksessani päädyin valitsemaan tutkimukseni lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen. Laadullinen tutkimus valikoitui sen takia, että tutkimukseni tarkoituksena ei ollut löytää tilastollisia säännönmukaisuuksia tai keskimääräisiä yhteyksiä, vaan tavoitteenani oli löytää millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on tunnistettavissa opettajien temperamenttia koskevissa käsityksissä ja tulkita näiden yhteyttä opettajien käsityksiin kokiensa temperamentin merkitystä oppilaan oppimisen arvioinnissa eikä. Tavoitteena tutkimuksessani on yrittää löytää erilaisia ja samankaltaisia näkökulmia haastateltavien välillä ja tulkita niitä. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelin sen verran, että koin saavani samankaltaisia vastauksia, jolloin aineistoni oli mielestäni saavuttanut riittävyyden tason. Riittävyyden taso tarkoittaa sitä, että tutkija kerää aineistoa niin kauan, kunnes haastatteluista ei saada enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2003, 169; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 87).

Aineistonkeruumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset ja haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat ja ne kysyttiin kaikilta täsmälleen samassa järjestyksessä. Osassa kysymyksistä oli lisäkysymyksiä ja kysyin ne myös kaikilta. Joissain kysymyksissä kuitenkin sanamuodot vaihtelivat eri haastatteluissa esimerkiksi, jos haastateltava ei ymmärtänyt täysin kysymystä, niin uudelleen kysyttäessä sanamuodot vaihtelivat.

Tein alustavat haastattelukysymykset ja esitin ne tutkielman ohjaajille sekä kanssaopiskelijoille. Heiltä saadun palautteen mukaan muokkasinkin kysymykset testihaastatteluvaiheeseen. Haastattelukysymykset testasin yhdellä testihaastattelulla, jonka avulla tein kysymykset lopulliseen muotoon. Muutamaa haastattelukysymystä muokkasinkin, koska tes-

tihaastattelussa kävi ilmi, että kysymykseni temperamentin ja arvioinnin yhteydestä kysyivät asioita, joita en pysty edes tutkimaan tutkimuksen toteutustavan takia. Koska tutkimukseni kohdistuu opettajien käsityksiin temperamentista ja käsityksien yhteyttä arviointiin, niin en voinut kysyä suoraan temperamentin yhteyttä arviointiin.

Taulukko 1. Muutetut haastattelukysymykset

Alustavat haastattelukysymykset	Lopulliset haastattelukysymykset
Onko oppilaan temperamentilla ollut yhteyttä oppimisen arviointiin?	Miten olet itse ottanut opettajana huomioon oppilaan temperamentin oppimisen arvioinnissa?
Onko oppilaan temperamentilla ollut yhteyttä työskentelyn arviointiin?	Miten olet itse ottanut opettajana huomioon oppilaan temperamentin työskentelyn arvioinnissa?
Onko oppilaan temperamentilla ollut yhteyttä käyttäytymisen arviointiin?	Miten olet itse ottanut opettajana huomioon oppilaan temperamentin käyttäytymisen arvioinnissa?

5.2 Haastateltavien valinta ja haastatteluiden toteutus

Haastattelin tutkimustani varten viittä henkilöä, joista kolme oli valmistuneita opettajia ja kaksi olivat opettajaopiskelijoita. Jokaisella heistä oli työkokemusta opettamisesta ja arvioinnista. Haastateltavat löysin yliopistosta ja yhdestä alakoulusta. Tunsin kaikki haastateltavat entuudestaan ja haastateltavat olivat 25-31 vuotiaita. Kaksi haastateltavista olivat opintojensa loppusuoralla ja kolme haastateltavaa olivat valmistuneet enintään viisi vuotta sitten.

Valitsin haastateltavia, jotka ovat valmistuneet lähivuosina tai ovat juuri valmistumaisillaan, koska halusin nimenomaan kerätä käsityksiä ja ajatuksia, miten paljon temperamenttia opetetaan nykyään tai on opetettu lähivuosina opettajankoulutuksessa. Lisäksi halusin selvittää ajatuksia arvioinnin ja temperamentin yhteydestä opettajauran alussa olevilta. Pääaineittain haastateltavissa oli hieman jakoa. Kahdella haastateltavista pääaineena oli erityispedagogiikka, kahdella haastateltavista oli pääaineena luokanopettajankoulutus ja yhdellä haastateltavista oli lastentarhaopettajankoulutus. Valitsin haastateltavat tarkoituksella eri pääaineista, koska sillä tavalla oli mahdollista selvittää, onko eri pääaineiden opinnoissa eroja temperamenttiopetukseen liittyen.

Taulukko 2. Haastateltavien taustatiedot

	Ikä	Sukupuoli	Opetuskokemus	Koulutustausta
Haastateltava 1	25	Nainen	5 vuotta sijaisuuksia	Erityispedagogiikka, 4.vuosi
Haastateltava 2	31	Nainen	8 vuotta	Luokanopettajankoulutus
Haastateltava 3	26	Mies	3 vuotta	Erityispedagogiikka ja monialaiset, 6. vuosi
Haastateltava 4	27	Mies	3 vuotta	Luokanopettajankoulutus
Haastateltava 5	30	Nainen	4,5 vuotta	Lastentarhaopettajan- ja luokanopettajankoulutus

Haastattelut toteutin yliopiston tiloissa ja kotioloissa. Haastatteluiden pituudet olivat 12 – 29 minuuttia. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja paikalla oli haastattelija ja haastateltava. Haastateltavat tiesivät haastattelun aiheen ja että kysymykset ovat avoimia. Ennen haastattelua kerroin kaikille haastateltaville, että aluksi tulee kysymyksiä pelkästään temperamenttiin liittyen ja sen jälkeen tulee kysymyksiä arviointiin liittyen. Kerroin myös haastattelun aikana haastateltaville, että nyt alkaa kysymykset liittyen arviointiin. Haastattelut litteroin sanatarkasti ja tekstiä tuli sivumäärällisesti 16. Fonttikoko oli 11 ja riviväli oli 1,0. Fonttityyppinä käytin Arialia.

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni kohdistuu ihmisiin, joten tutkimuksen eettisen näkökulman tarkastelu on tärkeää läpi tutkimuksen. Tutkimuksen alussa tulisi pohtia eettisesti tutkimuksen tarkoitusta. Eettisesti tulee myös pohtia, että haastattelutilanteet ja tutkimustulokset eivät aiheuta haittaa tutkittaville. Siksi tuleekin miettiä tutkimuksen seurauksia tutkittaville. Tutkimuksen analyysivaiheessa aineiston tulkinnassa on eettisesti tärkeää, että tutkija ei esitä tietoja todeksi, jotka eivät ole mahdollisimman tarkaksi todennettuja. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa eli raportoinnissa tulee vielä ottaa huomioon luottamuksellisuus sekä seuraukset koskien tutkittavia. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 19-20).

Haastateltavat tunsivat minut entuudestaan, joten luottamuksellisuus oli jo valmiiksi hyvällä tasolla molemminpuolisesti. He tiesivät, mitä haastattelu koskee ja mitä tarkalleen ottaen tutkin. Haastattelutilanteessa luottamus oli eduksi ja haastateltavat ainakin vaikuttivat vastanneen ilman ylimääräistä stressiä ja rehellisesti. Haastattelut äänitin matkapuhelimellani ja niitä ei pääse kuuntelemaan kukaan muu kuin minä. Haastateltavat pysyvät tutkimuksessani anonyymeina ja he eivät ole mistään tietystä pienestä ryhmästä, josta voisi koitua haittaa ryhmälle tai yksilöille raportoinnissani. Tutkijana velvollisuuteni on olla muuttamatta haastatteluista saatua materiaalia ja olla vääristämättä sitä.

5.4 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

Sisällönanalyysissä on tarkoitus tarkastella aineistoa eritellen ja etsiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Tekstit, joita sisällönanalyysillä voi tutkia, ovat esimerkiksi haastatteluista, keskusteluista, puheista, päiväkirjoista tai kirjoista. Tarkoitus on yrittää luoda tutkittavasta asiasta tiivistelmä, joka saadaan liitettyä laajempaan ilmiöön ja aiempiin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 105.) Tutkimuksessani olen käyttänyt sisällönanalyysissä teemoittelua. Teemoittelemalla tutkija tulkitsee aineistoa aktiivisesti ja löytää aineistosta tietyt teemat, jotka nousevat esille ja jotka ovat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104-105).

Tutkijana olen tarkastellut haastatteluja eritellen haastattelut toisistaan ja sitten etsinyt sieltä yhtäläisyyksiä ja eroja. Ensin otin jokaisen haastattelun erikseen ja yritin luoda jonkinlaista kokonaiskuvaa jokaisesta haastateltavasta. Tämän jälkeen otin jokaisen

haastattelukysymyksen erikseen käsittelyyn ja etsin haastateltavien vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Sen jälkeen mietin teemoja, mihin kysymykset jakautuivat. Teemoina aineistosta löytyi 1) opettajien käsitys temperamentista ja 2) temperamentin vaikutus oppilasarviointiin. Nämä kaksi teemaa liittyvät oleellisesti tutkimuskysymyksiini ja käsittelen teemoja tuloksissa. Jaettuani haastattelukysymykset teemoihin aloin analysoidaan haastattelukysymyksiä laajempina kokonaisuuksina. Tarkoitukseni on sisälönanalyysin avulla saada tutkittavasta ilmiöstäni tuloksia, joita voin verrata aiempiin tutkimuksiin ja sitä kautta todeta saanko samankaltaisia vai erilaisia tuloksia tutkimukseni.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käyn läpi tutkimustulokset ensin käsittelemällä teemaa opettajien käsitys temperamentista alaluvuissa 6.1, 6.2, 6.3 ja 6.4. Sen jälkeen käsittelen tutkimustuloksista noussutta toista teemaa eli mikä on temperamentin vaikutus oppilasarviointiin. Toista teemaa käsittelen alaluvuissa 6.5, 6.6, 6.7 ja 6.8. Lopuksi viimeisessä alaluvussa on yhteenveto tutkimustuloksista.

6.1 Opettajien käsitykset temperamentista

Temperamentin määrittelyssä haastatteluista nousi esille kolme määritelmää. Haastattelujen mukaan temperamentti on 1) ihmisen tapa reagoida ja toimia erilaisissa tilanteissa, 2) temperamentti on synnynnäinen asia ja 3) temperamentti on persoonallisuuden tausta. Kaikki haastateltavat määrittivät, että temperamentti on tapa reagoida ja toimia erilaisissa tilanteissa.

“Määrittelin temperamentin niin, et se on tapa reagoida asioihin. Se ilmenee esimerkiksi lapsissa niin, että kun he kokee jonkun pettymyksen tunteen, et miten he reagoi siihen.” H3

Haastateltavat 1, 2 ja 4 mainitsivat määrittelyssään, että temperamentti on synnynnäinen asia. He kaikilla tuli haastattelussa esiin, että tapa reagoida ja toimia ovat nimenomaan synnynnäisiä, koska temperamentti on jokaisella ihmisellä synnynnäinen asia.

“No temperamentti on sellainen ihmisen synnynnäisiä valmiuksia ja kokoelma sellaisia taipumuksia reagoida asioihin.” H4

“Se mikä ihmisessä on jo valmiina, miten hän reagoi eri asioihin. Temperamentti ilmenee ihmisen reaktioina, ihmisen puhetapana, ajattelutapana ja itseasiassa ihan kaikessa.” H2

“...se on synnynnäinen ja kaikilla erilainen ja näkyy jo pienillä lapsilla, kun toinen haluaa kokeilla uskaltaa helpommin mennä uusiin tilanteisiin ja toinen kattoo sivusta.” H1

Haastateltavat 2 ja 4 määrittivät kahden edellä mainittujen määritelmien lisäksi temperamentin olevan persoonallisuuden tausta. He mainitsivat, että temperamentti on pohja, jonka päälle lopulta persoonallisuus lähtee rakentumaan.

“Temperamentti on se perusta, mille ihmisen persoonallisuus ja luonne lähtee rakentumaan.” H2

Seuraavassa luvussa käsittelen, mitkä asiat ovat vaikuttaneet haastateltavien temperamenttikäsitykseen.

6.2 Temperamenttikäsitykseen vaikuttaneet tekijät

Haastatteluista erottui selkeästi temperamentti käsitykseen vaikuttaneet tekijät, jotka olivat käytännöntyön ja koulutus. Yhdellä haastateltavista erottui koulutuksen vaikutus selkeimmin, yhdellä haastateltavista erottui koulutuksen ja käytännön työn yhteisvaikutus ja kolmella muulla haastateltavista erottui selkeästi käytännöntyön vaikutus.

Haastateltava 1 erottui siinä muista haastateltavista, että hänen käsitykseensä temperamentista oli selkeimmin vaikuttanut koulutus ja hän onkin sitä mieltä, että koulutuksessa on käyty kattavasti läpi temperamenttiin liittyviä asioita.

”...koska käsitellään niin paljon kaikkea aivotoimintaa ja yksilöllisiä eroja niin siihen liittyen on kyllä käsitelty temperamenttia useammalla kurssilla.” H1

Haastateltava 2 erosi sillä tavalla muista haastateltavista, että hänen käsitykseensä temperamentista oli vaikuttanut sekä koulutus että käytännöntyö. Hän oli käynyt koulutuksen aikana valinnaisia kursseja, joilla oli käsitelty temperamenttia ja hänen vastauksistaan näkyy käytännöntyön tuoma käsitys temperamentista koulumaailmassa.

”Temperamenttikirjallisuutta itse kävin persoonallisuuspsykologian kursseilla, joissa myös tuli tutustuttua näihin temperamenttikirjallisuus asioihin.” H2

”...näkyä tämmösis perinteisen opetuksen perinteisessä luokkatilanteessa, jossa vaaditaan sitä, että kaikki istuvat hiljaa ja tekevät tehtäviä. Tällaisessa tilanteessa erottuvat ne temperamenttiltaan vilkkaat ja hermostuneet ja neuroottiset lapset, jotka eivät sit oikein tämmösessä pysty sitten vaa olemaan.” H2

Haastateltavien 3, 4 ja 5 käsitykseen temperamentista oli enimmäkseen vaikuttanut käytännöntyö. Heidän mielestään koulutuksessa ei tullut tarpeeksi syvällistä ja kattavaa opetusta temperamentista ja ovat sitten oppineet erilaisista temperamenteista enemmän käytännöntyötä tehdessä.

”Jollai kurssilla varmaan käyty läpi sitä, että temperamenttil on vaikutust opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin ja siin, miten opettaja näkee oppilaan luokassa ja tulee hänen kanssaan toimeen. Puhuttaa jostai yksittäisistä luennoista.” H3

”Töissä oon saanu paljonki tietoa erilaisista temperamenteista.” H4

“...ehkä sit käytännöntyö on opettanu sitä, et on nähny arjes sen, et mitä minkälaisii erilaisii temperamenttipiirteitä on ja miten ne ilmenee ja miten ne vaikuttaa siihe oppilaan käytöksee. Nii enemmänki se arki on opettanu.” H5

Seuraavassa luvussa käsittelen opettajien käsityksiä siitä, miten opettajan temperamentti näkyy koulumaailmassa. Esille nousi opettajan temperamentin näkymisestä yleisellä tasolla sekä henkilökohtaisella tasolla.

6.3 Opettajan temperamentti koulumaailmassa

Kaikista haastatteluista löytyi yhteinen näkemys siitä, että yleisesti opettajan temperamentti näkyy koulumaailmassa siinä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin ja miten opettaja toimii ja tuntee erilaisissa tilanteissa. Kaikki nostivat esille myös, että opettajan temperamentti vaikuttaa, miten hyvin opettajan hermot kestävät.

”Kyllähän se näkyy paljon siinä ihan opetuksen arjessa tai, että millä tavalla opettaja on siellä luokassa lasten kanssa ja miten hyvin vaikka hermot pitävät sitten joissain tilanteissa. Esimerkiksi, jos lapset ärsyttävät opettajaa, mitä sitten tapahtuu. Tai millä tavalla opettaja lähtee ottamaan kontaktia ehkä vähän hiljaisempiin lapsiin, vaikka luokassa oleviin tai uusiin oppilaisiin ja millä tavalla opettaja uskaltaa lähteä ratkasemaan lasten asioita, jotka ehkä ovat vaikka kiusallisia. Et voi olla et sellai vähä syrjäänvetäytyvämpi ja ujompia temperamentiltaan oleva opettaja niin se voi olla, että hän hitaammin tarttuu asioihin, mutta sitten voi olla taas, että todella tulin opettaja tulee sitten raivottua enemmän lapsille ja menetettyä niitä hermoja sitten siellä.” H2

”Opettajan temperamentti näkyy varmaan niin, et ku tulee jotai ristiriitatilanteit nii, et miten ne vaikuttaa opettajan omaa käytöksee ja mielialaan. Et jotkut opettajat kokee tosi raskaasti ristiriitatilanteet jonku oppilaan kanssa tai pettymykset siinä, et joku tunti on menny huonosti.” H3

Haastateltava 1 kokee olevansa temperamentiltaan hitaasti lämpiävä, rauhallinen ja harkitseva. Hänen temperamenttinsa vaikuttaa koulumaailmassa siten, miten hän suhtautuu oppilaisiin ja miten hän lähtee oppilaiden juttuihin mukaan.

”...mä oon niin sillai tosi en helposti kiihtyvä tai mä oon aika rauhallinen niin sitten se esimerkiks näkyy kyllä paljon, että miten suhtautuu niiden oppilaiden ja miten suhtautuu niihin oppilaisiin niitte juttuihin...” H1

Haastateltava 2 kokee olevansa temperamentiltaan utelias, ulospäinsuuntautunut ja nopeasti reagoiva. Hänen oma temperamenttinsa vaikuttaa koulumaailmassa siten, että ottaa helpommin kontaktia oppilaiden kanssa, joilla on saman tyyppinen temperamentti

ja tutustuu tällaisiin oppilaisiin paremmin. Hän kuitenkin tiedostaa asian ja pyrkii ohjaamaan omaa toimintaansa siihen suuntaan, että ottaisi kontaktia myös eri temperamentin omaaviin oppilaisiin.

"...olen itse hyvin vilkas ja puhelias ja ulospäinsuuntautunut niin otan helpommin kontaktia luonnostani sellaisten saman temperamenttien kanssa. Ja sikäli tutustun usein sitten paremmin tällasiin lapsiin ja joudun sitten ihan tiedostaa sen tämän asian, niin joudun ohjaamaan toimintaani niin, että kyselin kuulumisia ja antaisin yhtä paljon huomiota myös tällasille syrjäanvetäytyvämmille lapsille." H2

Haastateltava 3 kokee olevansa temperamentiltaan rauhallinen ja hitaasti lämpiävä. Hänen temperamenttinsa vaikuttaa koulumaailmassa siten, että ei ota kaikkea koulussa tapahtuvaa niin vakavasti ja osaa miettiä rauhallisesti tilanteiden vakavuutta.

"...oma temperamentti ehkä vaikuttaa niin, että mä en koe kauheen vakavaks sitä, et joku asia vähän pieleen tai tapahtuu jotain ikävää." H3

Haastateltava 4 kokee olevansa temperamentiltaan pitkäjänteinen ja varsin rauhallinen, mutta pystyy kuitenkin tarvittaessa reagoimaan nopeasti erilaisiin tilanteisiin. Hänen temperamenttinsa vaikuttaa koulumaailmassa opetuksen suunnitteluun ja millä tavoin työskentelee. Hän myös kokee, että on vaikea verrata oman temperamentin vaikutusta koulumaailmassa muiden opettajien temperamenttien vaikutukseen, koska näkee muiden opettajien opetusta niin vähän. Sen takia on haastavaa analysoida oman temperamentin näkymistä koulumaailmassa.

"Varmaa se näkyy sil taval, et minkä tyyppist opetusta suunnittelee ja millä tavoin työskentelee. Et jos mä oon nyt esimerkki, et jos ei sellasist yllätyksist niin oikee välitä nii sitte ehkä se suunnittelutyö tehää huolellisemmin ja tavallaa tarkemmin...aika vähän näkee kuitenkin omien opettajakolleegoiden opetusta. Nii on myös vaikee verrata itseään suhteessa muihin opettajiin, että ja sen takii on myös vaikee nähä se, et miten se oma temperamentti näkyy siin työssä. Ku ei oo sitä vertailukohtaa nii on vaikee analysoida, et mitkä on just ne niiku tavallaa se mun temperamentissa näkyvät piirteet siinä työssä." H4

Haastateltava 5 kokee olevansa temperamentiltaan hitaasti lämpiävä sosiaalisissa tilanteissa ja toimii sosiaalisissa tilanteissa enemmän tarkkailijana, sinnikäs, järjestelmällinen ja rauhallinen, eikä ole hirveän räiskyvä persoona. Järjestelmällisyys näkyy erityisesti hänen arjentyösssänsä siten, että hän haluaa, että kaipaa työhönsä järjestystä ja haluaa ennakoida asioita. Rauhallisuus ja sinnikkyys hänellä näkyy siten, että ei hermostu helposti ja jaksaa yrittää pahoissakin tilanteissa. Hän näkee sen vahvuudeksi, että ei hermostu helposti pahoissa tilanteissa.

"... ainaki näkyy siin arjen työssä, et mä haluan et on semmone tietty järjestys ja mä ite oon semmone et mä kaipaen tietynlaist struktuuri ja järjestystä siihe omaa työhöni. Mä

haluun joteki itsekin ennakoida asioita...tietyllä se rauhallisuus, et vaik on pahoi tilanteita ni sitte yrittää kuiteki. Tai mä koen sen joteki vahvuudeks, et sit on niis tilanteis siit rauhallisuudest on sit hyötty, ettei ite hermostu niis tilanteissa.” H5

Seuraavassa luvussa kerron haastateltavien käsityksiä, miten oppilaiden temperamentit näkyvät koulumaailmassa.

6.4 Opettajien käsitys oppilaiden temperamenteista koulumaailmassa

Haastatteluista nousi esille kaksi erilaista käsitystä, miten oppilaiden temperamentit vaikuttavat koulumaailmassa. Nämä kaksi käsitystä liittyivät sosiaalisiin tilanteisiin ja luokassa tapahtuviin tilanteisiin. Oppilaan temperamentin vaikutus luokassa tapahtuviin tilanteisiin jakautui kahteen erilaiseen käsitykseen, jotka olivat temperamentin vaikutus koulumenestykseen ja temperamentin vaikutus käyttäytymiseen. Toki sosiaalisia tilanteita tapahtuu paljon luokassakin, mutta tein jaottelun siten, että osa haastateltavista puhui erityisesti oppilaan temperamentin vaikutuksesta luokassa tapahtuviin asioihin ja osa puhui yleisemmällä tasolla temperamentin vaikutuksesta.

H1, H3, H4 ja H5 mainitsivat oppilaan temperamentin vaikutuksesta sosiaalisiin tilanteisiin. Oppilaan temperamentin vaikutus sosiaalisiin tilanteisiin koulumaailmassa nähtiin vaikuttavan oppilaan tutustumiseen muiden oppilaiden kanssa ja millainen sosiaalinen rooli oppilaalle syntyy ryhmässä. Osa lapsista dominoi enemmän sosiaalisissa tilanteissa ja osa on enemmän vierestä seuraajia. Haastateltavien käsitykset oppilaan temperamentin vaikutuksesta sosiaalisiin tilanteisiin tuli lähinnä ääripäitä miettien. Ääripäät myös varmasti näyttäytyvät koulumaailmassa opettajille eniten.

”...sosiaalisesti tutustuu helposti kaikkii muihin ja sitte joku toinen halua pitkään kattoo vierestä ennenkö menee ees kokeilemaan ja sillee. Että toiset on yleensä niitä johtohahmoja, ja toiset sitten seuraa enemmän sivusta ja sillä lailla.” H1

“...sellaset nopee temposet temperamentiltaan nii saattaa vähän niis sosiaalisuhteis olla sellasii dominoivampia, et herkästi pyrkii koska ei ite jaksa keskittyä nii pyrkii määritteleää sitä tahtia, missä mennään ja mitä tehdään.” H4

”No ylipäättään, et miten kohtaa toiset oppilaat tai miten toimii ryhmässä.” H5

H2, H4 ja H5 toivat haastatteluissa esille heidän käsityksiään oppilaan temperamentin vaikutuksesta luokkatilanteessa. H4 puhui erityisesti oppilaan temperamentin ja koulu-

menestyksen yhteydestä ja H2 ja H5 puhuivat temperamentin ja käyttäytymisen yhteydestä. H4 käy läpi, miten temperamentti erot vaikuttavat oppilaiden haasteisiin ja mahdollisuuksiin menestyä koulussa. Hän käy näytä asioita läpi ääripäillä. Persoonaltaan lyhytjännitteisellä oppilaalla on hankalaa ohjata omaa toimintaa toimintaansa ja sitä kautta tulee haasteita koulussa työskentelyssä ja temperamentiltaan rauhallisella ja tarkkaavaisella oppilaalla pitkäjänteinen työskentely on helpompaa ja sen takia menestyy herkemmin koulutehtävissä.

"...kyllähän se näkyy ihan merkittävällä tavalla, et oppilaat jotka on esimerkiksi persoonaltaan lyhytjännitteisiä ja ne ei niin herkästi pysty ohjaamaan sitä omaa toimintaansa nii heillä on lähtökohtaisesti on haasteita koulussa. ...toisaalta taas oppilailla, joilla se temperamentti on rauhallinen ja tarkkaavaisempi pitkäjänteiseen työskentelyyn helpommin sopeutuvat nii kyllä ne oppilaat myös herkemmin sit menestyy koulutehtävissä." H4

H2 ja H5 käyvät läpi temperamentin vaikutusta käyttäytymiseen luokkatilanteessa ääripäiden avulla. H2 mainitsee, että perinteisessä luokkatilanteessa, jossa vaaditaan hiljaisuutta, erottuu temperamentiltaan vilkkaat, hermostuneet ja neuroottiset lapset. Syntyy huutelua ja ei jakseta odottaa puheenvuoroa. Toisena ääripäänä H2 mainitsee ujut ja hitaasti lämpiävät oppilaat, jotka jäävät herkästi vailla huomiota.

"No hyvin selkeästi näkyy perinteisen opetuksen perinteisessä luokkatilanteessa, jossa vaaditaan sitä, että kaikki istuvat hiljaa ja tekevät tehtäviä. Tällaisessa tilanteessa erottuvat ne temperamentiltaan vilkkaat ja hermostuneet ja neuroottiset lapset, jotka eivät sit oikein tämmösessä niinku pysty sitten vaa olemaan. ...hyvin selkeästi näkyy, että siellä on semmosta huutelua, että lapset huutelevat, eivät jaksa odottaa omaa puheenvuoroaan. Sitten taas tämmöset tosi ujut ja hitaasti lämpenevät lapset niin saattaa sitten jäädä vähemmälle huomiolle siellä..." H2

H5 käy läpi oppilaiden temperamentti eroja ja puhuu siitä, miten kaikilta löytyy kaikkia temperamentti-piirteitä, mutta temperamentti-piirteiden vahvuuksissa on eroja. Hän kertoo, että löytyy temperamentiltaan rauhallisempia sekä aktiivisempia oppilaita ja se näkyy oppilaiden kyvyissä keskittyä koulussa.

"Toiset on ehkä vähän rauhallisempia ja toiset taas et se persoona on ehkä aktiivisempi ja räiskyvämpi äänekkäämpi. ...keskittymisessä se varmasti näkyy, et toisilla se on haastavampaa ku toisilla." H5

Seuraavissa luvuissa kerron haastateltavien ajatuksia, miten he ovat huomioineet oppilaan temperamentin arvioinnissa ja onko oma temperamentti vaikuttanut oppilasarviointiin.

6.5 Oppilaan temperamentin huomioiminen oppimisen arvioinnissa

Haastatteluista nousi esille erityisesti, että oppilaan temperamentti huomioidaan oppimisen arvioinnissa monipuolisilla oppimistehtävillä. Monipuolisia oppimistehtäviä perusteltiin siten, että oppilaat pääsevät näyttämään osaamistaan eri tavoin, opetustehtäviä eriytetään ja ei arvioida osaamista vain yhdellä tavalla. Yhdestä haastattelusta nousi esille, että hän painottaa arvioinnissa erilaisten lasten kohdalla eri asioita. Yksi haastateltava taas mainitsi, että oppimisen arviointiin ei huomioi oppilaan käyttäytymistä, vaan arvioi puhtaasti osaamista.

H2, H4 ja H5 kertoivat huomioivansa oppilaan temperamentin oppimisen arvioinnissa monipuolisilla oppimistehtävillä. Kaikki he puhuivat siitä, kuinka monipuolisten oppimistehtävien kautta oppilaat pääsevät näyttämään osaamistaan eri tavoin. Silloin erilaiset temperamentit otetaan huomioon, kun kaikki oppilaat eivät onnistu näyttämään osaamistaan vain tietynlaisella oppimistehtävällä. H4 mainitsi erilaisten monipuolisten oppimistehtävien lisäksi opetustehtävien eriyttämisen, jolloin opettaja pystyy antamaan eri kokoisia tavoitteita eri oppilaille ja oppimistehtävä itsessään mahdollistaa pienemmän ja suuremman tavoitteen saavuttamisen.

”...monipuolisesti käytetään näitä erilaisia arvioitavia tehtäviä. Et jos oppilas ei temperamentinsa puolesta jossain menesty, ni sit hän pystyy jollain muulla tavalla osoittamaan osaamistaan samassa oppiaineessa. ...opetustehtävien eriyttäminen sillä tavalla, että oppilaille on tarpeen mukaan opettajan antamat erilliset tavoitteet niille oppimistehtäville tai sitten se oppimistehtävä itsessään on semmonen, että sen niiku sisällä se helposti niiku skaalautuu eri kokosiks tehtäviks.” H4

H5 toi esiin käytännön, jolla korjaa itse kokeita, jotta oppilaan persoona ei vaikuttaisi arviointiin. Hän korjaa kokeita siten, että ei näe ollenkaan oppilaan nimeä, joten hän huomioi myös sillä tavoin oppilaan temperamentin oppimisen arvioinnissa.

“...korjaan kokeita, ni mä teen sen aina sillee et mä en haluu, et mä nään niit nimii, ettei se vahingossakaa se oppilas ja sen persoona vaikuta siihen.” H5

H2 kertoi myös, että hän painottaa erilaisten oppilaiden kohdalla eri asioita. Esimerkiksi hiljaisen vetäytyvän oppilaan kohdalla hän voi painottaa enemmän kirjallisia töitä ja vilkkaamman oppilaan kohdalla voi painottaa arvioinnissa enemmän tuntiaktiivisuutta tai tuntityöskentelyä. Sillä tavoin hän huomioi erilaiset temperamentit oppimisen arvioinnissaan.

"Tällasen vetäytyvän hiljasehman lapsen kohalla voin painottaa arviossa enemmän siten, vaikka kirjallisia töitä tai antaa mahdollisuuden hänelle tehdä soitto- tai laulusuorituksen, vaikka välitunnilla ilman että siellä on muita paikalla siellä luokassa. Ja sitten taas tällasen vilkkaan lapsen kohdalla painotan arvioinnissa sitten taas sitä tuntiaktiivisuus tai tuntityöskentelyä." H2

Seuraavassa kappaleessa tulee esille, miten haastateltavat ovat huomioineet oppilaiden temperamentit työskentelynarvioinnissa. Vastauksista löytyi paljon samaa kuin, mitä oppimisen arviointiin liittyi.

6.6 Oppilaan temperamentin huomioiminen työskentelyn arvioinnissa

Kaikista haastatteluista nousi esille oppilaiden erilaisten työskentelytapojen ymmärtäminen suhteessa temperamenttiin, ja työskentelytapojen ymmärtämisestä haastateltavat kertoivat erilaisia esimerkkejä ja ajatuksia. H2 mainitsi, että kaikilta ei voi vaatia samantyyppisiä työskentelytapoja ja oppimista voi tapahtua monilla erilaisilla työskentelyntavoilla. H5 mainitsi, että pitää olla monenlaisia työskentelytapoja, jotta kaikki oppilaat pääsevät näyttämään mahdollisimman hyvin taitonsa, ettei työskentelyn arviointi perustu esimerkiksi pelkästään sosiaalsiintilanteisiin.

"...tiedostamalla sen, että oppimista voi tapahtua monella tavalla. Samoilta oppilailta ei voi vaatia samanlaista työskentelyä." H2

"Varmistan sen, että on monia väyliä osottaa se oma osaaminen et ei se rajoitu pelkästään vaan johonki sosiaalisiin tilanteisiin." H5

H1 ja H4 kertoivat, että huomioivat oppilaiden erilaiset työskentelytavat siten, että tarjoavat työskentelyyn tukea enemmän niille, jotka sitä eniten tarvitsevat. H3 kertoi, että hän huomioi erilaiset työskentelytavat luomalla luokkaympäristön sellaiseksi, jossa jokaisen oppilaan olisi helppoa työskennellä temperamentista riippumatta.

"...ne oppilaat jotka tarvitsee työskentelyä enemmän tukee ni sit ne myös sitä saa. Sit se huomioidaan siin työskentelyn arvioinnissa tietysti, et niit on niiku tuettu enemmän." H4

"...ryhmittelyllä tai paikan valinnalla yrittäny luoda sellasen tilan, mis kaikkien ois temperamentin temperamenttinsa suhteen helpoin toimii." H3

Työskentelyn arviointiin vaikutti olevan aika selkeitä keinoja, miten huomioida oppilaiden temperamentit. Erilaisten työskentelytapojen hyväksyminen ja ymmärtäminen vaikutti

olevan selkein asia, jonka pohjalta on helpompaa huomioida oppilaiden temperamentit työskentelyn arvioinnissa.

6.7 Oppilaan temperamentin huomioiminen käyttäytymisen arvioinnissa

Kaikista haastatteluista kävi ilmi, että oppilaan temperamentin huomioiminen käyttäytymisen arvioinnissa luo haasteita. Esille nousi erilaisia näkökulmia siitä, että miksi se on niin hankalaa ja jopa mielipide siitä, että miksi opettajien pitää ylipäätään arvioida käyttäytymistä. Kaikki haastateltavat kyllä tiedostivat, että oppilaan temperamentti vaikuttaa käyttäytymiseen. H3 sanoi ainoana haastateltavana, että ei huomioi oppilaan temperamenttia käyttäytymisen arvioinnissa, koska kokee hankalaksi miettiä, että mikä osa käyttäytymisestä johtuu temperamentista. Hän on antanut oppilaille käyttäytymisen arvostanat sen mukaan, miten he ovat hänen silmäänsä käyttäytyneet.

“Käyttäytymisen arvioinnis oppilaan temperamenttii en oo juurikaan ottanu huomioon, et se on ehkä sellanen, mis mä koen, et se on hyvin hankala miettiä se, et miten oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen käyttäytymiseen. Et olen antanut käyttäytymisen arvostanan kyllä ihan vaan sen perusteella, et miten oppilas on mun silmään käyttäytynyt.” H3

H2 nosti haastattelussa esille näkökulman, että tietyn temperamentin omaaville oppilaille on todella vaikea täyttää erinomaisen käyttäytymisen arvostanan kriteerejä. Hän kuitenkin mainitsi, että pyrkii ymmärtämään erilaisia oppilaita ja ohjaamaan heitä heidän temperamenttinsa mukaisesti. H2 sanoikin haastattelussaan, että onhan arvioinnin tarkoitus kuitenkin ohjata ja tukea oppilaan oppimista.

“Käyttäytymisen arvioinnissa se on vaikeampaa, koska iso osa käyttäytymisestä juontuu juuri temperamentista. ... esimerkiksi kymppin arvostanassa on sellaisia asioita, jotka ovat jonkin temperamentin lapselta todella vaikea täyttää. Käytöskin arviointi niinku muunkin arvioinnin onhan tarkoitus ohjata tämän lapsen oppimista ja tukea sitä että näin.” H2

H1, H4 ja H5 mainitsivat kaikki, että temperamentti vaikuttaa käyttäytymiseen ja se näkyy käyttäytymisen arvioinnissa. Kaikki nostivat esille näkemyksen, että oli temperamentti mikä tahansa, niin ei se vapauta huonosta käytöksestä. H4 toi sanoi, että jotkut oppilaat joutuvat enemmän ongelmatilanteisiin ja rikkovat enemmän järjestyssääntöjä ja sitä ei voi jättää huomioimatta arvioinnissa. H5 taas kertoi, että kaikki oppilaat eivät vielä osaa hillitä itseään erilaisissa tilanteissa ja se vaikuttaa käyttäytymiseen.

“...eihän se kuitenkaan niiku vapauta siitä niiku, että miten pitää käyttäytyä.” H1

“...tiedostan jonkun oppilaan temperamentin johtavan siihen, että hän herkemmin rikkoo vaikka koulun järjestyssääntöjä, ni mä en voi kuitenkaan olla ottamatta sitä seikkaa huomioon käyttäytymisen arvioinnissa, että hän on rikkonut niitä järjestyssääntöjä.” H4

Tämän lisäksi H4 puhui käyttäytymisen arvioinnin tarpeellisuudesta. Hän sanoi, että pitää outona, että opettajien ylipäättään pitää arvioida käyttäytymistä suhteessa opetussuunnitelmaan ja koulun järjestyssääntöihin, mutta ei saisi arvioida oppilaan temperamenttia. Hänen mielestään käyttäytymisen arviointi kyllä auttaa ymmärtämään oppilaita paremmin, mutta arviointi kuitenkin ohjaa oppilaan temperamentin arvioimiseen.

“...käyttäytymisen arvointihan on ihan perseestä, ku se ohjaa siihen temperamentin arvioimiseen. ...outo asia, et opettajii pyydetää arvioimaan oppilaan käyttäytymistä suhteessa opetussuunnitelmaan ja koulun järjestyssääntöihin, mut sit ei muka sais arvioida sitä oppilaan temperamenttia. ...toki se auttaa mua ymmärtämään sitä oppilasta paremmin.” H4

Käyttäytymisen arviointi tuotti selkeästi haasteita haastateltavilla. Haastatteluista nousi esille erilaisia ajatuksia ja käsityksiä, miten käyttäytymisen arviointia toteutetaan ja se tuottaa tietysti erilaisia arviointikäytäntöjä.

6.8 Opettajien kokemus oman temperamentin vaikutuksesta arviointiin

Opettajien kokemus oman temperamentin vaikutuksesta arviointiin nousi haastatteluissa esille kaksi erilaista näkökulmaa. Kaksi haastateltavista kertoivat, että oma temperamentti ei vaikuta arviointiin tietoisesti ja kolme haastateltavaa kertoivat tiedostavansa oman temperamentin vaikutuksen. Kahdella haastateltavista, jotka tiedostivat oman temperamentin vaikutuksen arviointiin, oli käytäntöjä, joilla minimoi oman temperamentin vaikutuksen.

H1 ja H5 puhuivat oman temperamentin ei tietoisesta vaikutuksesta arviointiin. H1 kertoi, että ei tiedosta vaikutusta, mutta sanoi myös, että ei sitä varmaan pysty kokonaan sulkea pois, että kyllä se jotenkin vaikuttaa. H5 taas sanoi, että hänen oma temperamentti ei vaikuta arviointiin tai ainakin haluaa ajatella niin.

“...ei se ainakaa tietosesti vaikuta...emmä tiää voiks loppuenlopuks jotai tollast juttuu pois sulkee sillee vaik haluaiski ihan täysin vaa kyl se varmaa jossai vaikuttaa.” H1

“Emmä usko. Ainaki haluun ajatella. Emmä ainakaa tiedosta, et se vaikuttais.” H4

H2, H3 ja H4 sanoivat, että tiedostavat oman temperamentin vaikutuksen arviointiin. H3 puhui siitä, että kyllä sen huomaa itsestään, että pyrkii ymmärtämään herkemmin omaa temperamenttia lähellä olevia oppilaita ja sitä kautta on huomannut oman temperamentin vaikutuksen arviointiin. H2 kertoi ottavansa enemmän kontaktia vilkkaiden, puheliiden ja ulospäinsuuntautuneiden kanssa, koska on itsekin sellainen. Hän mainitsi kyllä, että tiedostaa asian ja pyrkii ohjaamaan omaa toimintaansa, jotta antaisi kaikille oppilaille tasaisemmin huomiota. H4 mainitsi samoja asioita kuin H2. Hän sanoi saavansa itsensä kiinni oppimistehtäviä arvioidessa, että pyrkii helpommin ymmärtämään omaa temperamenttia lähellä olevien vastauksia. Hän sanoi pyrkivänsä näistä tilanteista tietoisesti pois ja analysoivansa omaa toimintaa, jotta arviointi olisi mahdollisimman oikeudenmukainen.

”...otan helpommin kontaktia luonnostani sellaisten saman temperamenttisten kanssa. Joudun sitten ihan tiedostaa tämän asian ja joudun ohjaamaan toimintaani niin, että kyseisin kuulumisia ja antaisin yhtä paljon huomiota myös tällasille syrjäänvetäytyvämille lapsille.” H2

”...pyrkii heitä myös ymmärtämään enemmän siinä oppimistehtävän arvioinnissa. Nii siitä ainaki itse saan monta kertaa oppimistehtävää arvioidessa itseni kiinni. Pyrin siinä tilanteessa analysoimaan ja tietosesti sitten kamppailemaan sitä niiku pois. Et pyrkii siihe mahollisimman oikeudenmukasee arviointii.” H4

Oman temperamentin vaikutusta haastateltavat selkeästi pyrkivät vähentämään. Tasa-arvoisen arvioinnin tavoite kävi ilmi kaikilta haastateltavilta ja he olivatkin kehitelleet tapoja, joilla siihen kokivat pystyvänsä vaikuttamaan. Tapoja löytyi erilaisia ja se kertoo siitä, että he ovat yrittäneet kehitellä itselleen parhaaksi toimivaa tapaa.

6.9 Yhteenveto

Haastatteluista selkeästi huomasi, että temperamentti asiat kiinnostavat haastateltuja opettajia. Erityisesti kiinnostus temperamenttiin liittyi koulumaailmaan. Tämä johtui varmaankin siitä, että haastateltavat kokivat hyötyä temperamentti tietoisuudesta koulussa työskennellessään. He kokivat sen erityisesti auttavan erilaisten oppilaiden ymmärtämisessä.

Peruskäsitys temperamentista ja miten se ilmenee ihmisestä, oli haastateltavilla melko samanlainen. Käsitykseen oli vaikuttanut sekä koulutus että työkokemus. Enemmän kuitenkin käsitykseen oli vaikuttanut työkokemus, mikä on sinänsä ymmärrettävää, koska koulussa työskennellä erilaiset temperamentit ilmenevät konkreettisesti verrattuna siihen, että opiskelisi temperamenttiin liittyviä asioita esimerkiksi kirjoista. Kaikilla haastateltavilla oli ollut opinnoissaan opetusta liittyen temperamenttiin, joten tietty pohjakäsitys on mahdollisesti syntynyt sitä kautta ja vahvistunut sitten käytännöntyössä. Toki vain

yhdellä haastateltavista oli ollut mielestään kattavasti opetusta temperamentista pakollisissa opinnoissa. Mullolan (2012) tutkimus puhuu sen puolesta, että opettajankoulutukseen tarvittaisiin lisää opetusta liittyen temperamenttiin ja tutkimukseni tulokset puhuvat myös sen puolesta.

Haastateltavat olivat selkeästi reflektoineet omaa toimintaa koulumaailmassa, koska he osasivat analysoida omaa temperamenttiaan suhteessa siihen, miten se näyttäytyy heidän toiminnassaan töissä. Osa haastateltavista osasivat jopa analysoida omaa toimintaansa siten, että mihin asioihin heidän tulee kiinnittää huomiota, jotta ei toimi täysin oman temperamentin mukaisesti, vaan pyrkisi ohjaamaan omaa toimintaansa. Opettaja opettaa ammattitaidollaan, jonka on saanut koulutuksesta, eikä temperamentillaan. Opettaja hallitsee temperamenttiaan ammattitaidollaan, jotta temperamentti ei hallitse opettajaa opetustilanteissa. (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 146.) Tutkimustulostani tukee edellä mainitut asiat. Myös haastateltavien käsitykset oppilaiden temperamentista koulumaailmassa oli kattava. Esille nousi esimerkkejä, miten oppilaan temperamentti vaikuttaa oppilaan toimintaan luokassa käyttäytymisessä sekä opiskelussa.

Oppilaiden temperamenttien huomioon ottaminen oppimisen arvioinnissa näkyi selkeästi siinä, että pitää olla monipuolisesti erilaisia oppimistehtäviä, jotta oppilaiden erilaisten temperamenttien erilaiset vahvuudet saavat mahdollisuuden näyttää taitonsa. Työskentelyn arvioinnissa oppilaiden temperamenttien huomioiminen taas näkyi erilaisten työskentelytapojen ymmärtämisessä. Haastateltavat nostivat esiin, että kaikilta oppilailta ei voi vaatia samanlaista työskentelyä ja enemmän työskentelyssä tukea tarvitsevia pitää tukea enemmän. Käyttäytymisen arvioinnissa temperamentin huomioiminen oli selkeästi haasteellinen asia haastateltavilla. Yleinen näkemys asiaan oli kuitenkin se, että ei temperamenttia voi täysin olla ottamatta huomioon käyttäytymisen arvioinnissa, koska iso osa oppilaiden käyttäytymisestä on peräisin temperamentista. Käyttäytymisen arvioinnin tarpeellisuutta myös kyseenalaistettiin. Keltikangas-Järvisen & Mullolan (2014) mukaan arvosanan pohjautuminen erilaisiin tehtäviin selkeillä arviointi kriteereillä ja anonymisti toteutettu arviointi vähentävät oppilaan temperamentin vaikutusta arviointiin.

7 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa olisi hyvä miettiä luotettavuuden näkökulmasta tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan omaa sitoutumista tutkimukseen, aineiston keruun eri vaiheita ja millä perusteella on valittu tutkimuksen kohde tai kohteet. Lisäksi on hyvä pohtia luotettavuutta tutkimuksen keston ja aineiston analyysin näkökulmasta. Tutkijalla on vastuu tarjota lukijoille tarpeeksi tietoa tutkimuksen toteutuksesta, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana ja lukija pystyy arvioimaan tutkimuksesta saatuja tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Seuraavissa kappaleissa analysoin Tuomi ja Sarajärven (2018) mukaisesti oman tutkimukseni luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa keräsin haastateltavat opettajista, jotka tunsin jo ennen tutkimuksen aloittamista. Se ei kuitenkaan koitunut ongelmaksi, koska kriteerini haastateltavista olivat, että he ovat tehneet opettajantyötä, ovat tehneet oppilasarviointia ja ovat valmistuneet maksimissaan 5. vuoden sisällä. Koin helpoimmaksi tavaksi kerätä haastateltavia niistä, jotka tunsin entuudestaan ja koin, että sain myös rehellisiä vastauksia haastateltavilta, koska haastattelutilanteissa oli haastateltavan ja tutkijan välinen luottamus hyvällä tasolla. Tietenkään täysin varma ei voi olla koskaan, että vastasivatko haastateltavat täysin rehellisesti kaikkiin kysymyksiin. Sitä voi tietenkin pohtia, että vastasivatko haastateltavat siten, miten toimivat oikeasti töissä vai, miten kokevat, että pitäisi toimia. Jotta haastateltavien vastauksiin omasta toiminnasta saataisiin varmuus, täytyisi mennä seuraamaan heidän työskentelyään koulussa. Työskentelyn seuraaminen tässä tutkimuksessa ei vain ollut mahdollista sen tuoman työmäärän ja aikarajoitteen takia.

Kaikki haastateltavat tiesivät tutkimuksen aiheen, mutta kukaan ei tiennyt haastattelukysymyksiä entuudestaan, joten kukaan haastateltavista ei päässyt valmistautumaan miettimällä haastattelukysymyksiä ennen haastattelua. Haastattelutilanne ja haastattelukysymykset olivat kaikille samanlaiset, jotta niiltä osin tutkimus ei vääristyisi. Haastatteluihin kulunut aika, haastateltavien taustat ja haastatteluista saadun materiaalin määrä on kerrottu, jotta tutkimuksen luotettavuus ja avoimuus pysyy.

Luotettavuuden kannalta tulee pohtia tutkijan tulkintoja haastatteluista. Tulkintojen tueksi olen ottanut suoria lainauksia haastatteluista, jotta tulkinnat saavat todisteita ja lukija pystyy lukemaan, minkä perusteella tulkinnat on tehty. Silti tulkintoja on syytä tarkastella ja miettiä, olenko tehnyt tulkinnat oikein ja olisiko niissä ollut jotain laajempaa tarkastel-

tavaa. Tietenkin tulee tiedostaa, että tulkinnat ovat minun tekemiäni ja joku toinen saattaisi tulkita ne aivan erilaisella tavalla tai toteuttaa tutkimusaineiston analyysin jollain aivan toisella tavalla. Luotettavuutta toki tuo pohdinnassa avatut muut aiheeseen liittyvät tutkimukset, joiden tulokset ovat samankaltaisia minun tutkimukseni kanssa.

8 Pohdintaa

Pohdinnassa käyn läpi tutkimustulokseni yhteyttä aiempiin samaan aiheeseen liittyviin tutkimuksiin, mitä opettajat voisivat oppia tutkimustuloksistani, kriittistä näkökulmaa tutkimuksestani, jatkotutkimusmahdollisuuksia ja mitä oisin tehnyt tutkimuksessani toisin.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajankoulutuksessa oli ollut hyvin vähän opetusta temperamentista. Tutkimustulostani tukee johdannossa esittelemäni Mullolan (2012) tutkimus, jossa tulokset puhuvat sen puolesta, että opettajankoulutukseen tarvittaisiin lisää opetusta liittyen temperamenttiin, jotta valmiudet valmistuneella opettajalla olisivat paremmat. Itse, kun olen tehnyt tutkimusta temperamentista, olen alkanut opettajantyössä havainnoimaan paljon enemmän oppilaiden temperamentteja kuin silloin, kun en ollut tehnyt tutkimusta. Olen oppinut paljon erilaisista temperamenteista ja oppinut ymmärtämään oppilaiden erilaisia reaktioita erilaisiin tilanteisiin. Lisäksi olen oppinut, että oppilailla on erilaiset työskentelytavat ja pystynyt kannustamaan löytää itselleen sopivin ja toimivin tapa työskennellä. Tätä asiaa haluankin painottaa tulevassa työssäni yläkoulussa, että jokainen kehittää omat työskentelytavat ja aion tukea oppilaita niiden kehittämisessä parhaani mukaan.

Vertailukohteena omiin tuloksiini soveltuu myös johdannossa esittelemäni Kaartisen (2015) pro gradu -tutkielma. Hän sai samankaltaisen tuloksen kuin minä liittyen opettajien saamaan opetukseen temperamentista koulutuksen aikana, että opettajat eivät olleet saaneet paljoakaan opetusta. Opettajien käsitykset liittyen temperamenttiin olivat myös hyvin samankaltaiset kuin tutkimuksessani. Häinkin mainitsee, että tutkimuksessaan kävi ilmi, että opettajien käsitykset temperamentista olivat, että se on synnynnäinen tapa toimia ja kertoo ihmisen reagoinnista erilaisissa tilanteissa. Kaartinen (2015) tutki oppilaan temperamentin vaikutusta arviointiin, kun taas minun näkökulmani oli, että miten oppilaan temperamentit huomioidaan arvioinnissa. Toki tulokseni perusteella pystyn sanomaan, että tutkittavillani opettajilla oppilaan temperamentti vaikuttaa osittain arviointiin ja erityisesti se vaikuttaa käytöksen arvioinnissa. Kaartinen (2015) mainitsee, että oppilaan temperamentti vaikuttaa arviointiin eli se on linjassa minun tutkimukseni kanssa.

Opettajat voisivat oppia tutkimukseni tuloksista sen, että oman työskentelyn reflektointi koulussa on erittäin tärkeää. Itse reflektointi auttaa tuloksieni perusteella opettajaa ymmärtämään oman toiminnan vaikutuksia ja se auttaa ymmärtämään, mihin asioihin itse

pitää kiinnittää enemmän huomiota. Sitä kautta opettaja voi oppia omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ja kehittää niitä osa-alueita. Tuloksien perusteella osa haastateltavista sai itsereflektoinnista apua oman temperamentin vaikutuksen pienentämiseen arvioinnissa. Haastateltavilta nousikin esille omia sovelluksiaan asiaan liittyen. Esille nousi pyrkimys keskittyä antamaan huomiota mahdollisimman tasapuolisesti, pyrkimys päästä arvioitavien tehtävien tarkastamisessa eroon siitä, että yrittää ymmärtää joitain oppilaita paremmin heidän temperamenttinsa vuoksi ja kokeiden tarkistaminen siten, että ei katso nimiä ollenkaan. Sovellus vaihtoehtoja on paljon muitakin esimerkiksi joku muu opettaja voi tarkistaa teettämäsi kokeen tai pitää kahdenkeskisiä keskusteluja oppilaiden kanssa, jotta kaikki oppilaat huomioitaisiin ja hiljaisemmat ja ujommat oppilaat pääsisivät ilmaistamaan enemmän itseään.

Tutkimukseni perusteella itsereflektion vaikutus näkyi enemmän kokeneemmilla opettajilla, vaikka haastateltavat kaikki olivatkin melko nuoria. Toki kokeneemmilla opettajilla on ollut enemmän aikaa tehdä itsereflektointia omasta työskentelystään koulussa. Valmistuvien opettajien ei siis kannata ottaa heti huolta siitä, että olisi heti täydellinen opettaja, vaan itsereflektion kautta pystyy kehittämään itseään jatkuvasti.

Tuloksieni perusteella esille nousi oppilaiden temperamenttien huomioon ottamisessa eniten monipuoliset oppimistehtävät. Opettajat voisivat oppia tästä tuloksesta sen, että monipuoliset oppimistehtävät ovat tärkeä osa tasa-arvoista opettamista, jotta erilaisilla oppilailla on mahdollisuus näyttää taitojaan erilaisilla työskentelytavoilla temperamentista riippuen. Silloin oppilaat pääsevät kokeilemaan erilaisia työskentelytapoja ja tekemään erilaisia oppimistehtäviä, joiden avulla oppilas voi lähteä kehittämään omia työskentelytapojaan. Mielestäni silloin otetaan hyvin huomioon oppilaiden temperamentit, kun tuetaan heidän temperamenttejansa opetuksessa siten, että jokainen pystyisi löytämään itselleen sopivimmat työskentelytavat.

Monipuoliset oppimistehtävät näkyivät myös oppilaiden temperamenttien huomioimisessa liittyen oppimisen arviointiin. Tuloksista nähdään, että oppimisen arviointiin monipuoliset tehtävät liittyivät siihen, että kaikki oppilaat pääsisivät näyttää vahvuuksiaan. Työskentelyn arvioinnissa taas oppilaiden temperamentit huomioitiin siten, että opettajat ymmärtävät oppilaiden erilaisia työskentelytapoja ja antavat niille enemmän tukea, jotka sitä tarvitsevat. Näistä tuloksista opettajat voivat oppia, että vaikka itse opettajana toimii tietyllä tavalla, niin olisi hyvä ymmärtää oppilaiden erilaisia tapoja työskennellä.

Temperamentin huomioon ottaminen koulussa ei ole aina helppoa ja se tuli esille tutkimukseni tulokissakin. Mielenkiintoista on se, että yksi neljästä haastateltavasta oli mielestään saanut kattavasti opetusta temperamenttiin liittyen koulutuksen pakollisista kursseista. Itselleni siitä herääkin kysymys, että olisiko hyvä käydä koulutuksessa enemmän temperamenttiin liittyviä asioita, jotta valmistuvien opettajien valmius tiedostaa ja huomioida erilaiset temperamentit koulussa työskennellessään helpottuisivat. Toki koulussa jokainen opettaja varmasti kehittyy työtä tehdessään paljon ja oppii erilaisista temperamenteista jatkuvasti.

Haastatteluita oli vain viisi, joten minkäänlainen yleistäminen tuloksien perusteella ei ole mahdollista. Tuloksista voi kuitenkin saada, erityisesti vasta valmistuvat tai vasta valmistuneet opettajat, apua opettajantyötä varten. Tutkimuksessani ei ollut tarkoituksaan saada mitään yleistettävää tulosta, vaan nimenomaan saada erilaisia käsityksiä ja toimintatapoja eri opettajilta liittyen temperamentin huomioimiseen arvioinnissa. Itse olen juuri valmistumassa ja ainakin itse sain tuloksista itselleni konkreettisia työskentelytapoja sekä ajattelunmalleja, joita aion toteuttaa omassa opetuksessani tulevaisuudessa.

Mielestäni haastatteluista saatu aineisto vastasi hyvin tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymykset olivat siis hyvin yhteydessä tutkimuskysymyksiin. Toki haastatteluita läpi käydessäni huomasin, että vaikka olin ajatellut tiettyjen kysymyksien vastaavan tiettyyn tutkimuskysymykseen niin se ei mennyt aivan niin. Esimerkiksi opettajien käsitykseen temperamentista löytyi lähes jokaisesta haastattelukysymyksestä jotain uutta. Siksi tutkimusaineistoa tulikin käsitellä laajemmin kuin vain yksi kysymys kerrallaan, vaikka aluksi ajattelin, että se riittäisi ja toimisi.

Piti luoda laajempaa käsitystä haastateltavista, että miten haastateltavat ajattelevat temperamenttiin liittyvistä asioista, koska haastateltavat vastasivat haastattelukysymyksiin siten, että seuraavassa kysymyksessä saattoi vastata myös edelliseen kysymykseen lisäksi, koska ajatuksia syntyi lisää. Näin jälkikäteen pohdittuani tajusin, että yksi syy miksi kysymyksiin vastattiin edellä mainitulla tavalla, oli mahdollisesti se, että haastateltavien ajatukset ja käsitykset vahvistuivat haastattelun aikana.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia on monia. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajia haastatteleamalla heitä ja seurata heidän opetustaan. Haastatteleamalla ensin saisi selville opettajien käsityksiä oppilaiden temperamenteista ja, miten se näkyy arvioinnissa ja omassa opettamisessa. Sen jälkeen tutkija voisi mennä seuraamaan opettajien opetusta tai videoi sitä. Sillä tavoin haastatteluista saatuja käsityksiä ja itse konkreettista voisi verrata,

että onko niillä yhtäläisyyttä. Siitä voisi opettajat itsekkin oppia omasta opettamisestaan ja tehdä itserefleksioita siitä, että kohtaako omat käsitykset ja konkretia. Lisäksi, jos tutkimuksen tekijä olisi tuleva opettaja, voisi hän oppia paljon uusia käsityksiä ja opetustekniikoita tulevaa työtään varten. Toki ongelmaksi itse näen tällaisessa tutkimuksessa sen, että miten ja millä mittarilla tällaista tutkimusta arvioitaisiin.

Toinen jatkotutkimus, mitä olisi mielestäni mielenkiintoista tutkia, olisi vaikuttaako ihmisen temperamentti alavalintaan. Sitä voisi tutkia yläkoululaisista tai toisen asteen opiskelijoista. Asiaa voi tutkia siten, että selvittää oppilaiden ajatuksia tulevasta alavalinnasta ja pitkittäistutkimuksella voisi selvittää, että päätyvätkö oppilaat aiemmin kertomilleen aloille. Silloin huomattaisiin, että ajautuuko eri aloille temperamentiltaan samantyyppisiä opiskelijoita vai erityyppisiä opiskelijoita.

Tutkimuksen ollessa jo niin pitkällä, että minulla oli tehtynä haastattelut ja olin aloittanut niiden analysoinnin, aloin miettimään, että mitä olisin voinut tehdä toisin. Ensinnäkin minun olisi pitänyt perehtyä aiempaan tutkimukseen tarkemmin. Olin perehtynyt jonkin verran, mutta tutkimuksen edetessä olisi auttanut, että olisin ollut perehtyneempi. Haastattelut tehtyäni ajattelin, että minun olisi pitänyt keskittyä tutkimaan opettajien käsityksiä temperamentista. Olisin voinut enemmän keskittyä tutkimaan sitä, miten opettajien mielestä heidän omat sekä oppilaiden temperamentit näkyvät koulumaailmassa ja en olisi tutkinut ollenkaan arvioinnin ja temperamentin yhteyttä.

Haastattelut toteuttaisin nyt enemmän keskustelevana haastatteluna, kun nyt toteutin puolistrukturoituna haastatteluna. Koen, että sillä tavoin olisin voinut saada kattavammat haastattelut. Olisin myös kertonut haastattelussa esimerkkejä, miten temperamentti mahdollisesti näyttäytyy koulumaailmassa, jotta haastateltavilla tulisi mieleen omia kokemuksiaan koulumaailmasta. Koen kuitenkin, että sain kerättyä tekemälläni haastattelumenetelmällä hyvin aineistoa.

Lähteet

Atjonen, P. (2015). Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Auerbach, J. G., Berger, A., Atzaba-Poria, N., Arbelle, S., Cypin, N., Friedman, A., & Landau, R. (2008). Temperament at 7, 12, and 25 months in children at familial risk for ADHD. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 17(4), 321-338.

Buss, A. H. & Plomin, R. 1975. A Temperament theory of personality development. New York: Wiley Interscience.

Buss, A. H., & Plomin, R. (2014). *Temperament (PLE: Emotion): Early developing personality traits*. Lontoo ja New York: Psychology Press.

Caspi, A. & Pulkkinen, L. (2002). *Paths to successful development: Personality in the life course*. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press.

Caspi, A. & Roberts, B. W. (2001). Personality Development Across the Life Course: The Argument for Change and Continuity. *Psychological Inquiry*, 12(2), pp. 49-66. doi:10.1207/S15327965PLI1202_01

Chess, S., & Thomas, A. (2013). *Temperament: Theory and practice*. Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. 1987. Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58 (1), 503–529.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita* (6.-9. painos.). Helsinki: Tammi.

Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.). (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (2017). *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (s. 9-19). Helsinki: Opetushallitus.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2008). *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Helsinki: WSOY.

Keogh, B. (2003). *Temperament in the classroom. Understanding individual differences*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kristal, J. (2005). *The Temperament Perspective. Working with Children's Behavioral Styles*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.

Leppänen, E. & Penttilä, S. (2016) Kouluvalmiuden ja temperamentin välinen yhteys vanhemman arvioimana. Haettu osoitteesta:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52072/URN:NBN:fi:juu-201611294830.pdf?sequence=1>

Martin, R. P. (1994). Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about causal connections. *Journal of School Psychology*, 32(2), 119-134.

Matthews, G., Deary, I. J. & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits* (2nd ed.). Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press. Haettu osoitteesta: <https://www.dawsonera.com/readonline/9780511566622>

Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades?.

Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), pp. 942-951. doi:10.1016/j.tate.2011.03.005

Mylly, H., & Peltoniemi, J. (2007). Temperamentti yksilöllisyyden kuvastajana: tutkimus sinnikkyyden yhteyksistä koulusaavutuksiin ja oppilasarviointiin. Haettu osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10565/1/URN_NBN_fi_jyu-2007414.pdf

Myllykangas, M., & Manninen, M. (2020). Oppimisen arviointi. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-arviointi>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Puttonen, S. (2004). Temperamentti ja emotiot. *Psykologia* 39 (2004): 1.

Rawlings, A. M., Tapola, A., & Niemivirta, M. (2017). Predictive effects of temperament on motivation. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 148-182. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/viewFile/2414/pdf>

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology* 78, 122–135.

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2011). Temperament and self-regulation.

Saloviita, T. (2000). Työrauha luokkaan - Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Strelau, J. (1998). Temperament. A Psychological Perspective. New York: Plenum Press.

Thomas, A. & Chess, S. (1977). Temperament and development. New York: Brunner/Mazel, Inc.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Wachs, T. & Kohnstamm, G. (2001). Temperament in context. Mahwah, N.J. ; London: L. Erlbaum Associates. Haettu osoitteesta <https://www.dawsonera.com/readonline/9781410600967>

Liitteet

LIITE 1. Haastattelukysymykset.

Perustiedot: ikä, sukupuoli, opettajankokemus, koulutustausta

Miten temperamentti mielestäsi ilmenee ihmisistä? Jatkokysymys: Miten määrittelisit temperamentin, mitä mielestäsi temperamentti on?

Millaisia opintoja opettajankoulutuksessa on ollut liittyen temperamenttiin?

Olisitko toivonut opinnoissa enemmän temperamenttiin liittyvää opetusta (Perustele: jos olisit niin millaista opetusta, jos et niin miksi et)?

Oletko opintojen lisäksi opiskellut/hankkinut/saanut tietoa temperamentista (jos olet niistä ja miten jos et ole niin miksi et)?

Oletko kiinnostunut temperamenttiin liittyvistä asioista?

Millainen koet olevasi itse temperamentiltasi?

Miten opettajan oma temperamentti näkyy koulumaailmassa? Kerro myös esimerkein.

Miten oppilaan temperamentti näkyy koulumaailmassa? Kerro myös esimerkein.

Millaisia erilaisia arviointikäytäntöjä sinulla on ollut opettajana?

Kun mietit yleensä arviointikäytäntöjä, niin miten olet itse ottanut opettajana huomioon oppilaan temperamentin oppimisen arvioinnissa? Jos ottavat huomioon, niin miten? (Perustele: jos on ollu niin miten ja miksi, kokemuksia, jos ei niin miksi ei)

Miten olet itse ottanut opettajana huomioon oppilaan temperamentin työskentelyn arvioinnissa? (Perustele: jos on ollut niin miten ja miksi, kokemuksia, jos ei niin miksi ei)

Miten olet itse ottanut opettajana huomioon oppilaan temperamentin käyttäytymisen arvioinnissa? (Perustele: jos on ollut niin miten ja miksi, kokemuksia, jos ei niin miksi ei)?

Onko oma temperamenttisi vaikuttanut oppilasarviointiin (jos on niin miten, kokemuksia)?

Haluatko lisätä vielä jotain aiheeseen liittyvää, mikä ei tullut aiemmissa kysymyksissä ilmi?